В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Нижний Новгород
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве учебно-методического пособия

Нижний Новгород
ННГАСУ
2016

ББК 88
К 84
К 63
УДК 159.9

Рецензенты:

Шутова Н.В. – д-р психол. наук, профессор ФГБО ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»

Меркулова Н.Н. – канд. психол. наук, доцент ФГБО ВПО «Нижегородская государственная медицинская академия»

Кручинин В.А. Психология развития и возрастная психология [Текст]: учебн. пос. для вузов / В.А. Кручинин, Н.Ф. Комарова; Нижегор. гос. архитектур.- строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2016. – 219 с. ISBN 978-5-528-00112-8

Представлены основные вопросы, дающие возможность сформировать целостное представление об основных законах психического развития человека, качественном своеобразии психики на каждой стадии онтогенеза. Студенты познакомятся с содержанием основных законов и детерминант психического развития человека в онтогенезе, с основными периодизациями психического развития, с возрастно-психологическими особенностями личности на каждой из стадий онтогенетического развития. По каждой теме предлагается система заданий для целенаправленной организации самостоятельной работы по самообразованию с целью углубления полученных знаний и формирования умений применять их в конкретных ситуациях.

Пособие адресовано студентам технического высшего учебного заведения, которые интересуются психологическими знаниями и обучаются в системе дополнительного профессионального образования по направлению «Психология»

ББК 88

ISBN 978-5-528-00112-8

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Предмет психологии развития и возрастной психологии

Становление возрастной психологии как отрасли психологической науки начиналось с изучения детских возрастов. Ученые понимали, что детский возраст имеет большое значение для дальнейшего развития, всё закладывается в детстве. По мнению Ф. Ариеса, открытие детства началось с 13 в., наиболее полно оно представлено в 16, 17 в.в. В конце 19 в. появилась отрасль психологии – детская психология. Большая заслуга в этом принадлежит немецкому ученому В. Прейеру, написавшему работу «Душа ребенка» (1881г.).

Проблему исторического происхождения детства изучали многие отечественные ученые (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин и др.). Они пришли к выводу, что продолжительность детства зависит от уровня развития общества, от социального положения родителей в обществе.

Впоследствии появилась потребность в познании психологических особенностей и других возрастных периодов: зрелость, старость. Эти возрасты долгое время находились вне сферы изучения возрастной психологии, взрослый человек как бы исключался из процесса развития. Интерес к этим возрастам возник в связи с появлением акмеологии и исследованиям, проводившимся под руководством Б.Г. Ананьева. Самым молодым направлением возрастной психологии является геронтология. В настоящее время меняются прежние представления о старости, все очевиднее становятся возможности удлинения жизни за счет внутреннего саморазвития, выработки его психологической устойчивости против старения.

Предметом возрастной психологии является изучение общих закономерностей психического развития человека в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

Онтогенез – это индивидуальное развитие человека от рождения до смерти. Онтогенез является одной из форм развития. Филогенез – процесс становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом. Антропогенез – процесс историко-эволюционного формирования физического типа человека, первоначального развития его трудовой деятельности, речи, а также общества.

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Развитие может быть прогрессивное и регрессивное, нормальное и аномальное. Л.С. Выготский различал различные типы развития: преформированное и непреформированное

Наряду с понятием «развитие» в возрастной психологии широко используются понятия «созревание», «рост».

Созревание – процесс, течение которого зависит от унаследованных особенностей индивида. Рост – процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции (рост словаря, возрастание памяти и пр.).

Развитие, созревание, рост взаимосвязаны следующим образом: созревание и рост – это изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений.

Проблема развития в возрастной психологии приобретает первостепенное значение: как происходит развитие, какие детерминанты определяют развитие психики, что является движущими силами развития, как изменяется психика в процессе различных видов деятельности и многие другие проблемы. Все эти вопросы, связанные с теоретическим изучением проблем развития изучает психология развития.

1.2. Задачи психологии развития и возрастной психологии

Принято выделять теоретические и практические задачи возрастной психологии. Теоретические задачи призваны углубить теорию, а практические направлены на внедрение исследований в практику, на организацию психологической помощи.

Среди многообразия задач выделим следующие:

1. Изучение движущих сил и источников развития психического развития человека.
2. Построение периодизации психического развития в онтогенезе.
3. Характеристика качественного своеобразия психического развития личности и психических процессов на каждой стадии онтогенеза.
4. Контроль динамики психического развития.
5. Профилактика, коррекция и оптимизация психического развития на основе возможностей обучения и воспитания.

1.3. Методы исследования в психологии развития и возрастной психологии

Уровень развития любой науки зависит от степени разработанности методов исследования. Метод исследования – это осознанный ответ на вопрос о том, как было получено конкретное знание и насколько оно истинно (Абрамова Г.С.). В возрастной

психологии используется классификация методов, предложенная Б.Г. Ананьевым. Рассмотрим специфику использования отдельных эмпирических методов.

Как отмечал Д.Б. Эльконин, первоначально детская психология была описательной наукой, основным методом было **наблюдение**. Наблюдения за детьми оформлялись в виде записей, дневников матери, протоколов наблюдений. Чаще всего наблюдения велись в условиях семьи. В 1925 году была открыта клиника нормально развивающихся детей под руководством Н.М. Щелованова, где велось круглосуточное наблюдение за детьми.

При проведении наблюдения большое значение имеет наличие цели. Важно четко спланировать наблюдение: что конкретно наблюдать, в каких условиях, определить, что и как фиксировать, какие показатели использовать, сроки наблюдения, систематичность, использование технических средств и др. Особенностью этого метода является то, что экспериментатор не вмешивается в происходящие события. Иногда даже используется зеркало Гезелла. Достоинство метода наблюдения в том, что оно проводится в привычных условиях, человек, за которым наблюдают, не знает об этом и ведет себя естественно. К недостаткам можно отнести то, что экспериментатор не может взять под свой контроль ситуацию и поэтому легко можно отклониться от цели наблюдения. При проведении наблюдения присутствует элемент субъективизма экспериментатора: на какие-то моменты он может обратить внимание, а что-то игнорировать. Кроме этого, метод наблюдения трудоемкий, требует больших затрат времени. Наблюдение может быть сплошное и выборочное.

Разновидностью наблюдения является самонаблюдение. Своеобразным вариантом наблюдения является анализ продуктов деятельности. В этом случае наблюдение ведется не за процессом деятельности, анализируется результат (рисунки, дневники, рукописи, проекты и пр.).

В возрастной психологии используется **лонгитюдный метод**, когда исследователь работает с группой людей или с одним человеком на протяжении длительного времени. Он регулярно проводит обследование по одним и тем же параметрам и следит, как идет развитие. Пример такого исследования: ученый Гвоздев А.Н. на протяжении 8 лет изучал развитие речи своего сына. Есть исследования, которые ведутся десятилетиями.

Наряду с безусловными достоинствами, лонгитюдный метод имеет и недостатки: длительность, а также результаты исследования основываются на изучении незначительного количества людей.

Исключить эти недостатки помогает использование **сравнительного метода**, его еще называют **метод поперечных срезов**. Для исследования с помощью этого метода подбираются однородные группы исследуемых, которые отличаются друг от друга по

какому-то существенному признаку (возраст, пол, др.) и они сравниваются по определенному показателю. Например, при изучении памяти у трех-, четырех-, пятилетних детей измеряются скорость запоминания словесного и образного материала, время сохранения и т.п. Полученные данные сравниваются и делаются выводы о возрастных особенностях памяти.

Достоинством сравнительного метода является возможность за короткое время охватить большое количество людей и получить статистически достоверные результаты. К недостаткам относится невозможность учесть индивидуальные особенности.

Разновидностью является **близнецовый метод**, **метод кросс-культурного исследования.** Применяют кросс-культурный метод для исследования и сравнения особенностей психического развития людей, живущих в разных культурах, например, европейская и восточная культуры, современное общество и различные племена и т.п.

Большое значение для возрастной психологии имеет метод эксперимента. От наблюдения **эксперимент** отличается тем, что исследователь заранее планирует те или иные ситуации, не допуская неожиданностей, которые возможны при наблюдении. Существуют лабораторный и естественный эксперимент. Л.С. Выготский предложил экспериментально-генетическую стратегию исследования. Она заключается в том, что в лабораторных условиях создается модель развития определенных психических функций, которыми испытуемые не обладают, и происходит активное формирование.

Возрастная психология широко использует разнообразные методы **тестирования** (стандартизированные, проективные).

В психологических исследованиях применяются различные опросные методы: анкетирование, беседа, интервьюирование.

Беседа может выступать в качестве вспомогательного метода исследования. Некоторые ученые беседу использовали как самостоятельный метод, например, клиническая беседа Ж. Пиаже, психоаналитическая беседа З. Фрейда.

Опрос может проводиться в форме **анкетирования**. В этом случае испытуемые получают опросники (анкеты).

В возрастной психологии используются и другие методы.

Задания для самообразования

Предмет, задачи психологии развития и возрастной психологии

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. Ф. Обухова. - М. : Высш. образование, 2003. – 433 с. (можно любое изд.);

Глава 1. Детство как предмет психологического исследования. С. 12-33.

1.1. Исторический анализ понятия «детство».

1.2. Детство как предмет науки.

1.3. Специфика психического развития ребенка.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 1. Предмет возрастной психологии. Теоретические и практические задачи возрастной психологии. С. 11-21.

Методические рекомендации

Исторический анализ понятия «детство». Проблема истории детства: парадоксы детского развития, зависимость продолжительности детства от уровня развития общества, отражение детства в культуре как социально-исторического феномена. Историческое становление возрастной (детской) психологии (Ч. Дарвин, В. Прейер и др.) [1].

Специфика предмета психологии развития и возрастной психологии, становление возрастной психологии, её основные разделы. Понятие о генетической психологии, вклад ученых в её развитие. Связь психологии развития и возрастной психологии с другими науками и отраслями психологии.

Методы исследований в психологии развития и возрастной психологии

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

1.4. Стратегия исследования психического развития ребенка.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 2. Организация и методы исследования в психологии развития и возрастной психологии, с. 22-33.

3. Можно использовать любую информацию о методах исследований, используемых в психологии развития и возрастной психологии

Методические рекомендации

Стратегия проведения исследования психического развития ребенка.

Проанализировать классификацию методов психологического исследования, разработанную Б.Г. Ананьевым, в чем специфика их применения в возрастной психологии.

Охарактеризовать методы исследования: наблюдение, эксперимент, анкетирование, сравнительные методы (близнецовый, кросс-культурных исследований, др), анализ продуктов деятельности, метод срезов (поперечных, продольных), логитюдное исследование.

2. БИОГЕНЕТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Биогенетический принцип в психологии

Направление в психологии, в котором в качестве детерминанты развития берется наследственность, называется биогенетическим.. Наследственность – это свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом. Большое влияние на возникновение первых концепций, объясняющих психическое развитие, оказала биология. Ч.Дарвин в 1859 году выдвинул идею о том, что развитие подчиняется определенному закону.

Впоследствии Э. Геккель (1866 г.) сформулировал биогенетический закон: онтогенез всякого организма представляет краткое и сжатое повторение (рекапитуляцию) филогенеза его предков.

В теории рекапитуляции утверждается, что человеческий организм в своем развитии повторяет все формы развития, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Так, например, у человека и млекопитающих во внутриутробном развитии большинство органов (сердце, нервная система) вначале закладываются как у рыб, затем переходят в стадию, напоминающую земноводных и т.д. Подтверждением этого закона является и закладка органов, ненужных в настоящее время организму, но когда-то игравших у предков определенную роль, например, волосяной пушок на теле, закладка жаберных щелей и пр. Еще один аргумент в пользу этого закона – случаи атавизмов (излишняя волосатость) и наличие рудиментарных органов (ушные мышцы, хвостовые позвонки, аппендикс).

Биогенетический закон подтвердил единство органического мира, а человек – это часть органического мира. По этому закону следует, что в процессе онтогенеза происходит последовательное повторение целых стадий предшествующего развития, благодаря этому можно воссоздать ход исторического развития вида. Филогенез является причиной формирования онтогенеза.

Биогенетический закон был некритически перенесен в психологию и сложился биогенетический подход к исследованию психики ребенка. Хотя в биологии этот закон критиковали.

Представители биогенетического направления считали, что основным фактором развития является наследственность.

В рамках биогенетического подхода развивались различные направления. Одним из них был натурализм (нативизм), представители этого подхода отождествляли законы, по которым проходит развитие человека и животных, считая, что законы развития универсальны и в равной степени справедливы как для человека, так и для животных. Философское обоснование этого подхода было дано Рене Декартом (1596–1650), предложившим теорию врожденных идей.

Нативизм в истории психологии представлен рядом теорий: преформизм, рекапитуляция, созревание.

2.2. Понятие о теории преформизма

Концепция преформизма объясняет психическое развитие следующим образом: все свойства и характеристики индивида предопределены в момент зачатия. В это время в утробе матери возникает маленький человечек со всеми свойствами, характерными для зрелого человека. Все стадии его развития и конечный результат предопределены заранее. От наследственности зависит развитие личности, поведение, характер, способности. Всё наследуется, иного пути у человека нет, всё заранее предопределено. Развитие понималось как генетически запрограммированный процесс развертывания этих преформированных, заранее предопределенных свойств.

Теорию преформизма критиковал Л.С.Выготский. Он признавал, что существует преформированный и непреформированный типы развития. А появление теории преформизма является свидетельством того, что в психологии проявляются ботанические тенденции. Рост ребенка сравнивался с ростом растений, это мешало познать своеобразие психического развития ребенка.

2.3. Теория рекапитуляции

Основоположником теории рекапитуляции в психологии является С.Холл (1844 – 1924). Он полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то в период детства ребенок проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры. Если ребенок роется в песке, то это воспоминание о пещерной жизни, боязнь воды – это еще более древний отголосок воспоминаний о переходе из воды на сушу, влечение к воде – воспоминание о том времени, когда вода была средой обитания. Чувство страха – атавизм беззащитности. Боязнь ветра – это воспоминания об ужасных бурях древнейшей эпохи. Боязнь одиночества – проявление стадного инстинкта. Ученый утверждал, что в страхах находят отражение наследственные воспоминания. Согласно теории С. Холла,

индивидуальное развитие человека в онтогенезе – это повторение сначала филогенеза, потом антропогенеза и затем социогенеза.

Один из вариантов теории рекапитуляции представлен в разработках Гетчинсона. В основе этой теории лежит экономический принцип. Автор выделяет 5 периодов человеческой культурно-исторической жизни.

1 **период – дикости**. В этот период у ребенка проявляется стремление к копанию и рытью земли. Это повторение того периода, когда первобытный человек добывал пищу выкапывая из земли съедобные корни. Возрастные границы этого периода – от рождения до 5 лет. Наиболее отчетливо он проявляется в 3 года. В это время для дикаря и для ребенка общим мерилом является съедобность. Дети пытаются откусывать разные вещи.

2 **период – охота и захват добычи**. Его длительность с 4 лет до 12-го года, но наиболее отчетливо он проявляется на 7 году. Для дикаря и для ребенка общим является страх чужих людей, желание выполнять действия тайком, жестокость. Дети любят играть в прятки, пугают из засады и пр.

3 **период – пастушество**. Этот период охватывает возраст от 9 –до 14 лет, но отчетливее всего он проявляется на 10-м году жизни. Общие черты – желание иметь собственное домашнее животное, нежное отношение к кошкам, собакам. Дети любят строить хижины, шалаши, подземелья.

4 **период – земледелие.** Возраст от 12 до 16 лет, высшая ступень попадает на 12-й год. Характерные черты – страсть к садоводству, выращиванию растений. Любят наблюдать за признаками хорошей и плохой погоды.

5 **период – торгово-промышленный**. Возраст от 14 до 40 лет. Наиболее характерен в 18 – 20 лет. Дети и взрослые люди требуют уплаты за услуги, появляется интерес к денежным вопросам, осуществляется совершение торговых сделок. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля.

В истории педагогики концепция рекапитуляции оказала влияние на появление теории свободного воспитания ребенка. Исходя из этой педагогической системы, воспитатель занимает позицию стороннего наблюдателя, что дает ребенку возможность свободно, беспрепятственно реализовать то, что заложено по наследству. Хорошим считался тот воспитатель, который дает ребенку возможность повторить в своем развитии все основные стадии развития человечества (Д. Дьюи, М. Монтессори и др.).

Л.С.Выготский резко выступал против биологизации процесса развития в теории рекапитуляции, считая, что недопустимо сравнивать три принципиально различных линии развития – филогенез, онтогенез и социогенез.

Конструктивной критике подверг теорию рекапитуляции С.Л.Рубинштейн. Он писал, что наличие аналогий и параллелей между онтогенезом и историческим развитием человечества (филогенезом или социогенезом) может иметь место. Это объясняется тем, что логика усвоения объективных содержаний в онтогенезе имеет сходные моменты с логикой их создания в социогенезе, например, развитие идет от простого к сложному. Но это сходство несущественно на фоне существенных различий.

Во-первых, это различия в морфо-физиологических условиях. Роль морфо-физиологических условий в социогенезе ничтожна. В течение последних 20 – 40 тысяч лет не было существенных изменений морфологических свойств, сложившихся в период зарождения человеческого рода. В онтогенезе их роль велика, т.к. развитие происходит благодаря изменению организма, в частности, нервной системы.

Во-вторых, различие роли труда. В социогенезе роль труда велика, в труде происходит развитие психики, сознания. В онтогенезе развитие происходит не в труде, а процессе воспитания и обучения.

В-третьих, разная роль речи. В ходе развития человечества речь развивается вместе с мышлением. В онтогенезе ребенок овладевает речью взрослых, отражающей уже высший уровень мышления.

В-четвертых, различается роль предшествующих поколений. В социогенезе нет поколения, которое бы указывало направление желаемого развития. Развитие каждого поколения происходит через поиски новых путей. В онтогенезе развитие происходит путем присвоения опыта предшествующих поколений.

Несмотря на ограниченность и наивность теории рекапитуляции, заслуга этого направления в том, что представители пытались выявить законы психического развития. Д.Б. Эльконин писал, что это была неверная теоретическая концепция, но это была, все-таки **теоретическая** концепция, и если бы ее не было, то долгое время не было бы и других теоретических направлений.

2.4. Теории созревания

Теории созревания, по сравнению с предыдущими теориями, являются более современными. Психическое развитие, исходя из теорий созревания, полностью предопределено последовательностью и динамикой созревания соответствующих отделов центральной нервной системы. Представители считали, что развитие – это результат развертывания генетически заданной программы. В качестве детерминанты развития они называли наследственность, но при этом считали, что она определяет только процессы созревания соответствующих структур центральной нервной системы.

Классическим вариантом теорий созревания является теория трех ступеней К.Бюлера (1879 – 1973). Он считал, что развитие психики в филогенезе происходит как последовательное развертывание трех стадий. Он выделил три ступени эволюционной лестницы, эта схема позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека.

Первая ступень – инстинкт, т.е. врожденное поведение, которое не требует научения. Длительность этой ступени от рождения до 6 месяцев. У человека нет ни одной области, которая хоть как-нибудь не опирается на инстинкт. По мнению К.Бюлера, на стадии инстинкта ребенок испытывает удовольствие от удовлетворения потребностей.

По мнению Л.С.Выготского, эта теория безукоризненно отражает развитие поведения в младенческом возрасте. На первой ступени младенца господствует инстинктивная форма поведения. Она отличается от животных недостаточной готовностью этих наследственных форм поведения. Жалкая беспомощность новорожденного идет от недостатка готовых инстинктивных механизмов. Но инстинкты у человека и животного разные. Л.С.Выготский приводит пример: цыпленок, как только вылупился, может ходить, а ребенок – нет, для этого требуется развитие. Но зато цыпленок никогда не научится лазать, танцевать, кататься на коньках.

Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, который надстраивается над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки. Эту ступень К.Бюлер называет ступенью дрессуры или иначе ступенью навыков или условных рефлексов, т.е. заученных, приобретенных в личном опыте условных реакций. Длительность от 6 месяцев до 1 года. Действительно, это полугодие жизни ребенка заполнено приобретением простого искусства хватать, сидеть, ползать, т.п. Все это происходит в процессе упражнений или дрессировки, только в этом случае могут образоваться условные рефлексы. На ступени дрессуры проявляется функциональное удовольствие по ходу действия.

Третья ступень – интеллект, это высшая форма поведения. Длительность от года и старше. Эта форма поведения основывается на инсайте. К.Бюлер этот период детской жизни назвал шимпанзеподобным возрастом. Появляются орудийные действия, ребенок догадывается, что за веревочку можно притянуть предмет, использовать один предмет в качестве орудия, чтобы приблизить второй, т.п. На стадии интеллекта появляется предвосхищающее удовольствие.

Согласно теории трех ступеней, психическое развитие ребенка (онтогенез) проходит те же стадии, что и развитие психики в филогенезе. Переход со стадии на стадию К.Бюлер связывал с развитием центральной нервной системы и последующим

созреванием, считая, что созревание соответствующей структуры автоматически приводит к возникновению новой формы поведения. По мнению представителей этого направления получается, что ребенок начинает говорить потому, что созрели речевые зоны, ходить, потому, что созрели моторные зоны.

К.Бюлер осуществил перенос закономерностей эволюции психики животных на психическое развитие ребенка. Психика ребенка рассматривается как связующее эволюционное звено между психикой животных и психикой взрослого культурного человека.

Таким образом, в рамках биогенетического направления стали появляться теории, в которых развитие человека отождествлялось с развитием животных. По этому поводу Л.С.Выготский писал следующее. Ботаническое пленение детской психологии сменилось зоологическим. Сближение детской психологии с зоопсихологией обогатило детскую психологию, она получила биологическое обоснование психологических исследований, в частности, в объяснении низших и элементарных психических процессов. Но, как отмечал Л.С.Выготский, это не распространялось на высшие психические процессы, которые невозможно рассматривать с позиции зоопсихологии.

Это направление критиковал С.Л.Рубинштейн, проводя аналогии и параллели между онтогенезом и филогенезом психики животных. Он отмечал, что в самом начале жизни ребенка эти аналогии и параллели закономерны, т.к. ребенок находится на самых начальных стадиях овладения продуктами человеческой культуры. Но ребенка с самого начала отличает то, что у него человеческий организм и человеческий мозг, которые морфологически отличаются от организма и мозга любого животного.

Психическое развитие животных основано на инстинктах, наследственно фиксированных формах поведения. В развитии ребенка наследственные моменты выступают как условие развития. Ребенок не наследует форм поведения, способностей. Он наследует незавершенность, пластичность нервных структур, которые открывают перспективы развития в разных направлениях.

Несмотря на то что К.Бюлер никогда не причислял себя к биогенетическому направлению, он даже критиковал его, но в его взглядах еще глубже, чем у других психологов, проявилась концепция рекапитуляции, т.к. этапы развития ребенка им отождествляются со ступенями развития животных. Как писал Л.С.Выготский, он разделял почти со всей современной ему детской психологией ошибочный взгляд на психическое развитие как на единый и притом биологический по своей природе процесс. Принижаются возможности ребенка, игнорируется специфика развития человека.

Одним из представителей теории созревания является А. Гезелл (1880 –1971). Согласно теории созревания А. Гезелла, существует врожденная тенденция к оптимальному развитию. Он показал зависимость психического развития (от развития моторики до развития личности) от созревания нервной системы, выявил неравномерность темпа психического развития. Он разделил детство на отдельные ритмические периоды или волны. Установил, что на протяжении детства происходит постепенное замедление темпа развития. Самое важное развитие, по мнению А. Гезелла, происходит в первые годы жизни, или даже в первые месяцы. Все последующие годы вместе взятые не стоят того, что происходит в этот период. Так, от рождения до года – максимальный темп развития, от года до 3 лет – средний темп, от трех лет и старше – низкий темп. Что же скрывается за изменением темпа, от чего зависит это изменение темпа развития? Ответ на этот вопрос ученый не дает.

Заблуждение А. Гезелла в том, что он обращает внимание только на количественные изменения, «прирост поведения». И совсем не обращает внимание на качественные изменения. Л.С.Выготский, критикуя этот подход, писал, что развитие не исчерпывается схемой «больше – меньше», а характеризуется наличием качественных новообразований. Хотя, как отмечал Л.С.Выготский, доля истины в рассуждениях А.Гезелла есть. На ранних этапах можно наблюдать интенсивный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих элементарных органов, которые являются только предпосылками для развития высших психических функций. Действительно, в первые годы жизни ребенок развивается быстро, а если проанализировать развитие высших психических функций, то их развитие окажется минимальным, зато в последующие годы – максимальным. Л.С.Выготский назвал теорию А. Гезелла теорией эмпирического эволюционизма. В этой теории социальное развитие ребенка рассматривается как простая разновидность развития биологического, как приспособление ребенка к своей среде.

Современным вариантом теории биологического созревания является теория психолингвиста Н. Хомского (середина 80-х годов 20 в.) Он исследовал развитие речи и пришел к выводу, что механизм овладения речью, особенно фразовой, нельзя объяснить подражанием взрослому. Он считает, что существуют заданные наследственностью врожденные лингвистические структуры, которые актуализируются не сразу, а в момент созревания речевых зон коры больших полушарий, что происходит к концу первого года жизни. Период созревания речевых структур является сенситивным периодом для развития речи (это от 1 года до 3 лет). Если ребенок в этот период по каким-то причинам

лишен речевых воздействий, то потом даже обогащенная речевая среда и специальное обучение не позволит в полной мере осуществить коррекцию речевых задержек. Причина в том, что в сенситивный период у ребенка появляется особое чутье к языку, поэтому он быстро осваивает речь.

Таким образом, в теории речевого онтогенеза Н.Хомского рассматриваются процессы созревания и спонтанного развертывания врожденных речевых структур как основная детерминанта развития. Роль среды сводится к пусковому механизму для врожденных лингвистических структур, среда обеспечивает языковым материалом.

Отечественные ученые не придерживаются данной позиции, считая, что все высшие психические функции формируются прижизненно в активной деятельности.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2013. – 460 с.

Глава 2. Преодоление биогенетического подхода к исследованию психики ребенка.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Методические рекомендации

Влияние биогенетического закона Э. Геккеля на появление данного направления в психологии.

Охарактеризовать различные теории, выполненные в рамках биогенетического подхода к законам психического развития: преформизма, рекапитуляции, созревания. Анализируя теории созревания, рассмотреть теорию трех ступеней (К. Бюлер), теорию затухания темпа психического развития (А. Гезелл), современный вариант теории биологического созревания (Н. Хомский).

При анализе каждой теории обратить внимание на следующие вопросы:

1. К какому направлению относится данная теория?
2. Кто из ученых работал в рамках рассматриваемой теории?
3. Основные идеи, выдвинутые в данной теории.
4. В чем недостатки теории?
5. Критика рассматриваемой теории отечественными учеными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.)
6. Вклад данной теории в психологию развития и возрастную психологию.

3. РОЛЬ СРЕДЫ И НАУЧЕНИЯ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В ЭМПИРИЗМЕ

3.1. Классический ассоцианизм о роли среды и опыта в развитии

Наряду с нативизмом в психологии существовал эмпиризм. Представители этого направления основным фактором развития считали среду. Начало такого подхода было положено английским философом Д. Локком (1632-1704), который разработал эмпирическую теорию познания. Он считал, что дети рождаются с определенными врожденными особенностями, например, темпераментом. Существование наследственности не подвергал сомнению, но считал, что наследственность – это то, с чем мы приходим в этот мир. Наследственность не определяет законов развития и результатов воспитания, хотя ее надо учитывать. Человек от рождения – это «чистая доска», которая по мере заполнения определяет наше сознание.

Д. Локк критиковал Р. Декарта за его теорию врожденных идей, считая, что не существует врожденных идей – ни теоретических, ни практических, все исходит из опыта. В качестве доказательства своей правоты приводит в пример ситуацию, известную в истории психологии как вопрос Мулинье: слепой человек, ощупывая формы шара и параллелепипеда, научился их различать. Вдруг он прозрел и ему показывают эти фигуры. Сможет ли он опознать их без ощупывания? Если придерживаться теории врожденных идей, то он должен их опознать, т.к. у него раньше был закрыт рецепторный канал, теперь, когда он открылся, он должен узнать то, что было дано ему по наследству. По теории Д. Локка человек не опознает эти фигуры, он должен их ощупать, чтобы узнать. Практика показывает правоту Д.Локка, человек не опознает предметы, ему для этого надо отработать сенсомоторную координацию между зрением и ощущением. Как видим, в чем-то теория «чистой доски» не лишена смысла.

Согласно теории Д. Локка, все идеи возникают из двух источников: опыта внешнего (ощущения) и опыта внутреннего (рефлексия) Обучение признается основным способом индивидуального развития и источником всех знаний. Д.Локк выдвинул основные требования к организации обучения – это повторение, одобрение.

Последователем Д. Локка был Дейвид Гартли (1705-1757), английский мыслитель, основоположник ассоциативной психологии. Он превратил механизм ассоциаций в универсальный принцип объяснения психической деятельности. Основным для закрепления ассоциаций он считал повторение. Психический мир складывается постепенно в результате усложнения первичных элементов посредством ассоциации психических явлений в силу их смежности во времени, частоты повторений.

Ассоцианизм представляет интерес для истории психологии. Психология развития рассматривается как цепь ассоциаций.

3.2. Теория классического обусловливания

Представители бихевиоризма психическое развитие отождествляли с процессами научения. Бихевиористы считали, что от рождения ребенок обладает бедным врожденным репертуаром поведения, что не дает ему возможности приспособиться к среде. Д. Уотсон писал, что ребенка можно сравнить с кусочком мяса, который способный давать небольшое число реакций. Поэтому с первых дней жизни ребенка большое место в развитии должно отводиться научению, которое приравнивается к развитию. Во время научения из всех возможных реакций отбираются и закрепляются те, которые способствуют наилучшей адаптации к условиям среды. Поэтому надо особым образом организовать среду (стимуляции), чтобы можно было контролировать поведение ребенка, предсказывать возможные реакции, вызывать желательные формы поведения и избегать закрепления нежелательных форм. В результате развивается удобный для взрослого ребенок.

Основная идея бихевиористов – развитие психики происходит при жизни и зависит от воздействия внешних, социальных факторов или стимулов. По их мнению, обучить можно всему. Причем законы научения универсальны и справедливы на всех уровнях эволюционной лестницы: от червя до человека.

В этом подходе утверждается позиция биологизации психического развития. При этом считается, что детерминантой, определяющей психическое развитие, является воздействие окружающей среды. Д. Уотсон утверждал, что из дюжины здоровых нормальных младенцев при соответствующей организации среды можно вырастить кого угодно (гения, преступника). Внешние средовые воздействия (стимулы) определяют содержание поведения и характер его развития, т.е. процесс выработки поведения сводится к процессу выработки условных рефлексов. Классическое обусловливание сводится к тому, что образуются характерные ответные реакции на определенные стимулы, которые предшествуют реакции по времени (пример: укол иголкой, а затем отдергивание руки), и испытуемые благодаря упражнению начинают давать один и тот же ответ на разные стимулы.

Д. Уотсон не объяснял механизм научения сложным навыкам (речь, решение математических задач и пр.), которые требуют активности самого человека.

3.3. Теория оперантного научения

Экспериментальные исследования приобретения нового поведения в процессе научения проводились Э. Торндайком (1874-1949). Он анализировал, как решают

проблемные ситуации животные, позднее в аналогичных опытах принимали участие и маленькие дети. Выяснилось, что задачи решаются методом проб и ошибок. Было замечено, что при повторных предъявлениях уменьшалось число ошибок и сокращалось время на решение задачи.

Тип научения, когда испытуемый неосознанно пробует разные варианты поведения, операнты и выбирает наиболее подходящий и адаптивный, получил название оперантного обусловливания или оперантного научения.

При оперантном научении поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов. Если действия приводили к успеху, то они закреплялись и повторялись. Оперантное научение, в отличие от классического обусловливания, происходит при большей активности организма.

Благодаря исследованиям К. Халла (1884 – 1952) наметился поворот от строго поведенческого эксперимента к изучению мотивации и познавательного развития ребенка, что послужило основанием для возникновения когнитивной психологии.

Впоследствии теория оперантного научения была развита Б. Скиннером (1904-1990). Он считал, что поведение определяется влиянием внешней среды, полагая, что можно подкреплять любой акт поведения, выработанный по желанию экспериментатора. Он считал, что человеческое поведение, как и поведение животных, можно «сделать». Поведение человека формируется его внешним окружением. Манипулируя переменными окружающей среды, можно прогнозировать и контролировать поведенческие реакции индивида. Реакция, за которой следует позитивный результат, повторяется. А вероятность повторения реакций, за которыми следует негативный результат или наказание, уменьшается. Б.Скиннер отдавал предпочтение использованию положительного подкрепления. Он считал, что дети будут стремиться вести себя правильно, если родители будут замечать и одобрять их поведение.

Этот подход оказал влияние на появление теории программированного обучения. Практическая значимость в том, что уделялось внимание коррекции поведения с помощью поощрения и наказания.

3.4. Теории социального научения

В конце 30-х годов 20 века в Америке возникло мощное направление, получившее название – социальное научение. Центральной проблемой теории социального научения стала проблема социализации. Социализация – это процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе, это продвижение ребенка от асоциального или, как утверждали авторы, «гуманоидного» состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Представители этого направления утверждают, что все новорожденные похожи друг на

друга, и только потом дети становятся разными, эти различия и являются результатом научения. Теория социального научения демонстрирует, что в научении животных и человека существуют серьезные различия.

Идеи теории социального научения развивали А. Бандура (1925), Р. Уолтерс и др. А. Бандура считал, что для научения новому поведению недостаточны награды или наказания. Дети приобретают новое поведение благодаря наблюдению, а потом имитации модели поведения. Одним из проявлений имитации является идентификация, когда они сравнивают свое поведение с поведением модели. Это процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства, действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, симпатию к человеку.

Классический пример: А.Бандура показывал двум группам детей фильм, в котором взрослые демонстрировали агрессивное и неагрессивное поведение с игрушками. Это поведение имело разные последствия, в одном случае взрослых вознаграждали за агрессивное поведение, в другом случае - наказывали. После просмотра дети оставались одни, им предоставлялась возможность играть с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. Обнаруживалось, что дети, смотревшие фильм, в котором агрессивное поведение взрослых вознаграждалось, тоже демонстрировали агрессию, причем более жестокую. А дети, которые смотрели фильм, где агрессия наказывалась, демонстрировали менее агрессивное поведение, т.е. их агрессия уменьшалась.

Эти факты позволили ученому сделать вывод, что в усвоении нового социального опыта большое значение имеет визуальное научение, т.е. тренировка при отсутствии непосредственного подкрепления или косвенного подкрепления.

А. Бандуру критиковали, аргументируя, что невозможно научиться ездить на велосипеде, только наблюдая за велосипедистом, для этого нужна практика. Учитывая возражения, А.Бандура включил в схему стимул-реакция четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию нового поведенческого акта:

1. Внимание к модели поведения, у наблюдателя обязательно должен быть определенный уровень развития сенсорных возможностей. А чтобы внимательно наблюдать за поведением модели, то у нее в поведении должна демонстрироваться аффективная насыщенность, ясность, различимость действий, функциональное назначение.

2. Память, сохраняющая информацию о воздействиях модели.

3. Двигательные навыки, позволяющие воспроизвести то, что воспринимает наблюдатель.

4. Мотивация, вызывающая желание выполнять то, что видит.

А.Бандура признает роль когнитивных процессов в появлении и регулировании поведения (внимание, восприятие, мышление, память).

В процессе наблюдения у ребенка строятся «внутренние модели внешнего мира», которые он до определенного времени может не демонстрировать. При соответствующих условиях эти модели поведения появляются.

Теории социального научения выходят за рамки факторного подхода, развитие нового поведения рассматривается не только как влияние среды, а как процесс подражания, где основное место занимают процессы саморегуляции. Успех научения А.Бандура связывает с процессами саморегуляции, самоконтроля и самоподкрепления.

Представители бихевиоризма считали, что детство в существующей системе воспитания используется непродуктивно. Появилась теория искусственной акселерации, т.е. ускорения психического развития. Представители этого направления утверждали, что детей надо как можно раньше учить разным формам поведения.

Концепция искусственной акселерации детского развития заключается в том, что надо идти по пути сверхраннего максимально форсированного обучения маленького ребенка, не считаясь с его возрастными психофизиологическими особенностями. Представители; Мак-Гроу М.Б. (1935 г.), успешно обучавшая младенцев плаванию, катанию на роликах и акробатическим упражнениям; О.Моор, который вырабатывал навыки чтения и печатания на пишущей машинке у детей 2 лет; П.Суппинс, формировавший довольно сложные логико-математические операции у детей 4-5 лет.

Выявив пластичность, обучаемость детей дошкольного возраста, бихевиористы не учитывали, что эта обучаемость носит избирательный характер, дети овладевают не любыми, а только определенными действиями. Но представители механистической теории развития полагали, что ребенка можно обучить чему угодно путем специальной тренировки, т.к. развитие и обучение – это одно и то же.

Резкой критике этот подход подверг А.В.Запорожец. Он считал, что надо идти не по пути акселерации, а по пути амплификации (обогащения, расширения) детского развития. Амплификация предусматривает использование потенциальных возможностей психического развития на каждом возрастном этапе. Если в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, то и развитие надо осуществлять в игре. Не надо насильственно сокращать детство и стремиться к досрочному взрослению ребенка, надо развивать специфические детские виды деятельности и через них содействовать

психическому развитию ребенка. Сторонники теории амплификации отстаивают право ребенка на детство, считая его важным периодом в жизни.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

2.3. Отождествление научения и развития, с. 48-51;

4.5. Роль подражания в формировании нового поведения, с. 157-166.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 7. Психическое развитие ребенка как проблема научения правильному поведению: бихевиоризм о закономерностях детского развития, с. 84-95.

3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000.

Методические рекомендации

Особенности теорий, рассматривающих среду в качестве основного фактора психического развития. Понимание процесса развития как приспособления к окружающей среде. Классический ассоцианизм о роли среды и опыта в развитии. (Д. Локк, Д. Гартли). Реализация идей бихевиоризма в теории классического обусловливания (Д. Уотсон). Основные идеи теории оперантного научения (Э. Торндайк, К. Халл, Б. Скиннер). Эволюция теории социального научения (Р. Сирс, Н. Миллер, Дж. Доллард, А. Бандура, Р. Уолтерс и др.).

Понятие о теории искусственной акселерации.

Характеризуя каждую из теорий, обратить внимание на следующие вопросы:

1. Кто из ученых внес вклад в разработку теории?
2. Основные идеи теории
3. Отличительные особенности анализируемой теории
4. Практическое значение данной теории
5. Критика рассматриваемой теории.

Для закрепления знаний заполнить таблицу 1 «Особенности теорий психического развития в эмпиризме»

Таблица 1

Особенности теорий психического развития в эмпиризме

Показатели	Классический ассоцианизм	Классическое обусловливание	Оперантное научение	Социальное научение
Представители теории	Перечислить авторов			

Основные идеи теории	Основные идеи, отличающие данную теорию от остальных			

4. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ З. ФРЕЙДА

4.1. Понятие о структуре личности

З. Фрейд (1856-1939) – основоположник психоанализа. Изучал больных людей, факты, полученные во время бесед с ними, привели З. Фрейда к мысли о том, что все болезни взрослой личности сводятся к переживаниям детства. Следовательно, детский опыт имеет существенное значение в развитии взрослого человека, в детстве закладывается фундамент личности. Детство преформирует взрослую жизнь. Заслуга представителей психоанализа в том, что они призывали бережно относиться к детям.

З. Фрейд утверждал, что человек рождается с определенным количеством сексуальной энергии – либидо. Причем сексуальность рассматривалась им широко, это направленность на получение удовольствия, удовлетворения, наслаждения.

По мнению З. Фрейда, психическое развитие обусловлено наследственностью и понимается как врожденная система влечений. От природы человек получает две разновидности влечений.

1. Сексуальное влечение Эрос, понимаемое как влечение к жизни, к гармонии, целостности.

2. Противоположное влечение к смерти Танатос, понимаемое как проявление завершенности жизненного цикла.

Всегда противоборствует с наследственным фактором социальная среда. Она является барьером на пути реализации влечений и вносит коррективы, но изменить ход развития не может. З. Фрейд выделил два принципа, регулирующих психическую деятельность: принцип удовольствия и принцип реальности. Конечная цель психической деятельности – достижение удовольствия и избегание неудовольствия. Социальные нормы и запреты ограничивают получение удовольствия, удовлетворение достигается обходными путями или совсем не достигается. Социальная среда пытается вытеснить природное начало в человеке, подавить наследственность. Получается, что весь ход развития ребенка – это драма, каждый акт которой – неравная борьба сексуальных влечений с социальными запретами. В итоге человек никогда не достигает высшего состояния целостности, т.к. его силы в борьбе с антагонистическим обществом не равны.

З. Фрейд разработал структуру личности, состоящую из трех компонентов.

ОНО (Ид) – это врожденные влечения, относящиеся к области бессознательного, снабженные энергией либидо. Либидо составляет энергию человеческой активности, определяющей достижения человечества и основу его развития. Либидо последовательно перемещается по разным частям тела (рот, анус, гениталии), это перемещение наследственно преформировано.

Я (Эго) – осознаваемая часть личности. Возникает из «ОНО» в младенческом возрасте по мере биологического созревания. Задача «Я» состоит в том, чтобы удовлетворить инстинктивные потребности и не нарушить требования общества. Благодаря «Я» конфликт между личностью и обществом должен ослабевать в течение жизни.

Сверх-Я (Супер-Эго) – это совесть, идеал, контролер. Обычно «Сверх-Я» возникает между 3 и 6 годами в процессе интериоризации родительских запретов. Этот компонент личности регулирует поведение и активность человека на основе нравственного сознания и самонаблюдения.

Обычно «Оно» и «Сверх-Я» вступают в конфликт, это приводит к нервозности, тревоге индивида. В ответ на это «Эго» создает ряд защитных механизмов: вытеснение, рационализация, сублимация, проекция, регрессия и др.

«Эго» ребенка слабое и не все конфликты могут быть разрешены. Неразрешимость конфликтов приводит к переживаниям. Переживания могут быть длительными и тогда они способствуют формированию определенного типа характера.

4.2. Стадии психосексуального развития личности

По мере созревания организма, т.е. благодаря биологическому фактору, происходит развертывание определенных психосексуальных стадий. З. Фрейд считал, что стадии универсальны и присущи всем людям, независимо от их культурного уровня. Периодизацию возрастного развития, предложенную З. Фрейдом, называют психосексуальной теорией личности, т.к. центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым как получение удовольствия.

Переход на новую стадию и формирование новых структур личности связано с конфликтом между наследственностью и средой. Идея противоречия, конфликтности является основой развития. Если возможности личности всегда будут соответствовать ее желаниям, то развития не будет.

Ход развития З.Фрейд разделил на несколько стадий: оральная, анальная, фаллическая, латентный период, генитальная.

Оральная стадия – младенческий возраст, от рождения до 1,5 г. Либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью.

Анальная стадия приходится на раннее детство (от 1г. до 3 лет). Чувственные наслаждения связаны с процессом выделения.

Фаллическая стадия – дошкольное детство (от 3 до 5 лет). Источником удовольствия и наслаждения являются гениталии ребенка.

Латентный период охватывает младший школьный возраст. Психическая энергия (либидо) дремлет, внимание сосредоточено на развитии интересов и навыков в контактах со сверстниками того же пола.

Генитальная стадия – подростковый период (12-18 лет) и вся взрослая жизнь. На этой стадии формируются и реализуются зрелые гетеросексуальные отношения. Это уже зрелый и ответственный человек, вносящий определенный вклад в общество.

Таким образом, концепция З. Фрейда рассматривается как соотношение факторов наследственности и среды, они не взаимодействуют, а вступают в антагонизм. Антагонизм проявляется в том, что происходит вытеснение природного в человеке, подавление наследственного социальной средой.

Л.С. Выготский анализировал роль социального и биологического факторов в концепции З. Фрейда. При этом отмечал, что автор рассматривал историю человеческих отношений как складывающуюся из двух тенденций: консервативной – биологической и прогрессивной – социологической, именно они и ведут к спиралевидному развитию человека.

Дальнейшее развитие концепции З. Фрейда связано с постепенным преодолением факторного подхода и признанием роли общения и собственной активности ребенка как детерминирующих развитие факторов.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

3.1. Классический психоанализ З. Фрейда. - С. 82-93.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 5. Психическое развитие как развитие личности: психоаналитический подход. § 1. Психическое развитие с позиций классического психоанализа З. Фрейда, с. 57-63.

Методические рекомендации

Познакомиться с научной биографией З. Фрейда.

Структура личности, её компоненты: «Оно», «Я», «Сверх-Я». Конфликт между «Оно» и «Сверх-Я», как личность выходит из конфликта. Понятие о механизмах защиты: вытеснение, проекция, регрессия, сублимация, уход, изоляция, замещение, рационализм, идентификация и др. Как происходит развитие личности?

Характеристика стадий психосексуального развития личности: оральная, анальная, фаллическая, латентная, генитальная. Какие черты личности формируются на каждой стадии?

Ценность психоаналитической теории З. Фрейда. Критика данной теории.

5. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЭПИГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Э. ЭРИКСОНА

5.1. Э. Эриксон о развитии личности

Э. Эриксон (1902-1994) – американский психолог немецкого происхождения, последователь З.Фрейда. Его модель развития личности называется эпигенетической. Термин «эпигенез» Э.Эриксон взял из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из него, развиваются отдельные части, причем каждая часть имеет благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока части не сформируют общее целое.

В основу развития он положил три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного «Я», т.е. индивидуальное развитие.

Э. Эриксон впервые использовал психоисторический метод, применил психоанализ к истории. Он считал, что становление личности зависит от экономического и культурного развития общества, в котором живет ребенок. Поэтому ребенок, живущий в Нью-Йорке в середине 20 века, развивается не так, как маленький индеец из резервации. Он проанализировал биографии известных людей Махатма Ганди, Б.Шоу, Т. Джефферсона и многих других известных людей. В результате проведенного анализа пришел к выводу, что ценности передаются в процессе воспитания. Дети, принадлежащие к сообществам с примерно одинаковым уровнем развития, приобретают разные черты из-за разных культурных традиций и стилей воспитания. Он наблюдал за 2 племенами – охотников и рыболовов. В племени охотников почти не ограничивали свободу детей, поэтому у них развивались такие черты, инициативность, решительность, смелость, щедрость к своим соплеменникам и жестокость к врагам.

В племени рыболовов, наоборот, ограничивали свободу детей, были сдержанны с ними, поэтому они вырастали молчаливыми, подозрительными, скупыми.

Таким образом, развитие личности определяется тем, что общество ожидает от человека, какие ценности и идеалы ему предлагает. Но последовательность стадий развития зависит от биологического начала.

В течение жизни человек проходит ряд стадий, каждой стадии присущи свои ожидания, определенные обществом. Эти ожидания индивид может оправдать или не оправдать и тогда индивид либо включается в общество, либо отвергается им. Э. Эриксон создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества.

5.2. Понятие идентичности

В основе концепции лежат понятия: групповая идентичность и эго-идентичность (личностная идентичность). Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первых дней жизни ребенка воспитание направлено на включение его в конкретную социальную группу. Эго-идентичность развивается вместе с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости своего «Я», что не позволяет потерять индивидуальность, несмотря на возраст и другие изменения. Формирование эго-идентичности продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит 8 стадий. На каждой стадии общество ставит перед личностью определенную задачу и задает содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Но решение задач будет зависеть от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида и от общей духовной атмосферы общества.

Идентичность позволяет личности включаться в общество. Если идентичность не сложится, то человек не находит себя, своего места в обществе. Идентичность – это характеристика более зрелой личности, она формируется в юношеском возрасте, а до этого ребенок проходит ряд идентификаций. С кем идентифицирует себя ребенок? С родителями, с мальчиками или девочками (половая идентификация), пр. Идентификация происходит в процессе воспитания, когда происходит приобщение ребенка к определенной социальной общности. В каждом возрасте в процессе приобщения проявляется то или иное личностное качество, характеризующее отношение ребенка к миру, самому себе. Это отношение может быть позитивным, в этом случае оно связано с прогрессивным развитием личности и негативным, вызывающим отрицательные сдвиги в развитии личности, т.е. регресс. Ребенку приходится выбирать одно из двух полярных отношений, например, инициативу или пассивность и пр. Когда выбор сделан, например, в пользу положительного качества, то негативное продолжает существовать и может проявиться в более позднем возрасте, когда, например, человек столкнется с какой-то жизненной неудачей.

Развитие личности – это результат борьбы двух полюсов. Достигаемое на каждой стадии равновесие знаменует собой приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность включения субъекта в более широкое социальное окружение.

Переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности. Кризисы – это не болезнь, не проявление невротических расстройств, а поворотные пункты развития. Это момент выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией или задержкой, т.е. выбор альтернативного пути развития. В зависимости от выбора личностное развитие может быть позитивным, гармоническим или негативным, с нарушениями в развитии.

Общество в разрешении кризиса помогает, предлагая ритуализации. Это устойчивые социокультурные формы взаимодействия личности и ее социального окружения, которые создают благоприятные условия для благополучного разрешения кризиса.

Стабильность ритуалов, например, укладывания спать, обеспечивает уверенность в ближайшем будущем, готовность активно участвовать во взаимодействии со взрослыми. Ритуалы позволяют прогнозировать действия партнера, подстраиваться. Важное место в ритуале занимают эмоционально нагруженные действия - улыбка, поцелуй, похлопывание и другие знаки внимания. Включение чего-то нового в ритуальные действия расширяет границы самостоятельности ребенка, знакомит его с миром. Ритуальные действия на протяжении жизни преобразуются, могут приобретать новые формы, учитывая все возрастающую компетентность ребенка.

Противоположные ритуалам формы взаимодействия, приводящие к воспроизведению негативного сценария развития личности, это ритуализмы. Ритуалы и ритуализмы дают возможность личности развиваться по разным сценариям.

Психоаналитическая практика убедила Э.Эриксона в том, что любой жизненный опыт первоначально приобретается на основе первичных телесных впечатлений ребенка. Он ввел понятия «модус органа» и «модальность поведения».

Модус органа – это зона концентрации сексуальной энергии. Орган, с которым на конкретной стадии развития связана сексуальная энергия, создает определенный модус развития, т.е. формирование доминирующего качества личности.

Зоны и их модусы находятся в центре любой культурной системы воспитания детей. Но модус органа – это только толчок для психического развития, первичная почва. Когда общество через различные институты социализации (семья, школа) придает особый смысл данному модусу, то происходит «отчуждение» его значения, отрыв от органа и его значения и превращение в модальность поведения.

Через модусы осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием, т.е. наследственностью и средой.

5.3. Стадии психосоциального развития личности

Э. Эриксон выявил, что процесс развития включает восемь стадий. Рассмотрим этапы жизненного цикла и их характеристику.

Младенческий возраст – орально-сенсорная стадия (от рождения до 1 года). Девиз в этом возрасте: основополагающая вера и надежда против основополагающей безнадежности. Особенность модусов состоит в том, что для их функционирования необходим другой человек. В первые дни жизни ребенок «живет и любит через рот», а мать «живет и любит через грудь». В акте кормления ребенок получает первый опыт взаимности.

Отчуждаясь, модус проявляется во всех видах активности ребенка, вытесняя собой пассивное получение – («вбирать»). Э. Эриксон писал, что глаза выучиваются фокусировать, уши – распознавать звуки, руки – вытягиваться, а кисти – схватывать и т.д. Все эти достижения приводят к тому, что ребенок выделяет себя как отдельного индивида. Формирование первой формы эго-идентичности сопровождается кризисом развития. Его показатели: общее напряжение из-за прорезывания зубов, возросшее осознание себя как отдельного индивида, ослабление диады «мать –ребенок» из-за возвращения матери к профессиональным занятиям и личным интересам.

Кризис преодолевается легче, если у ребенка есть доверие к окружающему миру. Следовательно, предмет конфликта: Могу ли я доверять миру?

Признаки социального доверия проявляются в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Ребенок, который с доверием относится к миру, без тревоги переживает исчезновение из его поля зрения матери, он уверен, что она вернется и его потребности будут удовлетворены. В результате прогрессивного развития формируется энергия и жизненная радость.

Вторая стадия – мышечно-анальная, она охватывает раннее детство. А если более точно, то тогда, когда ребенок начинает ходить.

На этой стадии зона получения удовольствия связана с анусом. Анальная зона создает 2 противоположных модуса – модус удержания и модус расслабления. Общество, приучая ребенка к опрятности, создает условия для доминирования этих модусов. Борьба за сфинктерный контроль со стороны общества преобразуется в борьбу за овладение своими двигательными возможностями, за утверждение автономного «Я».

На этой стадии возникает конфликт: Могу ли я управлять собственным поведением?

Возможности ребенка возрастают, он становится более самостоятельным. Но развитие самостоятельности не должно подорвать доверие к миру. Родители должны помочь его сохранить, ограничивая ребенка в излишних требованиях, желании разрушать, когда он, например, пробует силы. Излишние требования родителей могут создать условия для развития у ребенка чувства стыда и сомнений. Появление чувства стыда, по Э.Эриксону, связано с возникновением самосознания. Наказание ребенка за плохие поступки приводят к ощущению того, что на него смотрят глаза мира, постоянно следят за ним с осуждением. Он хочет, чтобы мир не смотрел на него или хочет стать невидимым. Но это невозможно, тогда у ребенка как бы появляются свои внутренние глаза мира, т.е. стыд за свои ошибки.

Если родители понимают ребенка, предоставляют ему разумную дозволенность, оказывают поддержку, то у него развивается автономия или самостоятельность.

Если родители проявляют гиперопеку, оказываются слишком требовательными, строгими или непоследовательными в требованиях, т.е. не оказывают поддержки и доверия, то у ребенка развиваются негативные качества – сомнение и стыд.

Результат прогрессивного развития – независимость. Если стремление к независимости не подавляется, то устанавливается соотношение между способностью сотрудничать и настаивать на своем.

Когда ребенку удается что-то сделать самостоятельно, то он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе, а если он терпит неудачи и его за это наказывают, например, называют грязнулей и т.п., то он испытывает стыд и сомнение в собственных силах.

Третья стадия – локомоторно-генитальная (возрастные границы от 3 до 5 лет). Девиз этой стадии развития: инициатива против чувства вины.

Стержень составляют 3 линии развития.

1. Ребенок становится более свободным и настойчивым в своих движениях, в связи с этим устанавливается неограниченный радиус целей.

2. Развитие речи приводит к тому, что он задает бесконечные вопросы, а также часто неправильно понимает различные понятия.

3. Речь и моторика позволяют ребенку распространить воображение на большое число ролей. Он открывает для себя внешний мир. Он готов видеть себя таким же большим, как и взрослые. Он начинает делать сравнения по поводу размеров и других свойств окружающих людей, проявляет большую любознательность. Он представляет себе возможные будущие роли.

Повзрослевший ребенок выглядит более спокойным, более деятельным, инициативным. Инициативность добавляется к автономности и у ребенка появляется способность «атаковать» задачу только ради переживания чувства собственной активности и «двигательной радости», а не так, как раньше, чтобы подчеркнуть свою независимость.

На этой стадии доминирует модус вторжения, который определяет многообразие видов активности и фантазий. Ребенок вторгается или, как пишет Э.Эриксон, влезает в уши и души других людей посредством агрессивных звуков, перемещений в пространстве, др.

В этом возрасте у детей сильное стремление к обучению, они жадно познают окружающий мир. В игре усваиваются отношения между людьми. В результате появляется желание включиться в реальную жизнь взрослых, выйти из роли малыша. Но взрослые остаются для детей всемогущими, они могут наказывать, высказывать претензии и пр. От этого у ребенка просыпается чувство вины, оно может развиваться, если цели, которые он ставит, не реализуются и ребенок терпит неудачи.

В ходе развития у ребенка появляется либо инициативность, либо пассивность и чувство вины. В связи с одобрением инициативы развиваются положительные черты – инициативность, самостоятельность, активность. А в связи с неодобрением активности, развиваются отрицательные черты, как страх перед наказанием, пассивность, мстительность и пр.

Результат прогрессивного развития – целеустремленность.

Четвертая стадия – школьный возраст (5 – 12 лет). Девиз: трудолюбие против неполноценности. Эту стадию характеризует дремотность инфантильной сексуальности и отсрочка генитальной зрелости. Это необходимо, чтобы будущий взрослый человек научился техническим и социальным основам трудовой деятельности. У него появляется желание завоевать признание других людей путем производства вещей. Развивается чувство усердия, трудолюбия, дисциплинированности, он получает удовольствие от завершения трудовой деятельности.

Ребенку иногда хочется побыть одному – почитать, посмотреть телевизор, помечтать, что-то смастерить. Способность делать вещи Э.Эриксон называет чувством созидания.

На этой стадии значимо социальное окружение и особенно хороший учитель, умеющий сочетать игру и учебу, поскольку ребенок учится любить учиться.

Опасность, подстерегающая ребенка на этой стадии, состоит в чувстве неадекватности и неполноценности. В этом случае он переживает отчаяние от своей

неумелости в мире орудий и видит себя обреченным на посредственность. Поддерживаемое в каждом ребенке чувство компетентности создает основу для кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни. В младшем школьном возрасте происходит начальная профессиональная идентификация, т.е. ощущение связи с представителями определенных профессий.

В результате кризиса развивается трудолюбие, вкус к работе или чувство неполноценности. Если происходит прогресс в развитии, то ребенок успешно овладевает знаниями, умениями.

Пятая стадия – отрочество и юность (12 – 18 лет) Девиз: личностная индивидуальность против ролевого смешения (спутанность идентичности).

Эту стадию характеризует самый глубокий жизненный кризис. К нему приводят следующие линии развития. Во-первых, бурный физический рост и половое созревание («физиологическая революция»). Во-вторых, озабоченность тем, как он выглядит в глазах других людей, что он собой представляет. В-третьих, необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

В подростковом кризисе идентичности заново встают все критические моменты развития, если они успешно решаются, то доверие к миру, самостоятельность, инициативность, компетентность создадут новую целостность личности. Таким образом, целостная идентичность, доверие к миру, самостоятельность, инициативность, компетентность позволяют юноше решить главную задачу, которую ставит перед ним общество – задачу самоопределения, выбора жизненного пути.

Когда не удается осознать себя и свое место в мире, то наблюдается диффузность идентичности или ролевое смешение, которая может проявиться в неприятии социальных ролей, желательных для семьи. Это связано с инфантильным желанием как можно дольше не вступать во взрослую жизнь.

Присущая подросткам избирательность в общении и жесткость к чужакам – это не что иное, как защита чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения. Создавая замкнутые группы, подростки помогают друг другу справиться с идентификацией.

Ум подростка, по мнению Э.Эриксона, находится в состоянии моратория (промежуточное между детством и взрослой жизнью), между моралью, выученной ребенком и этикой, которая должна быть сформирована взрослым.

Шестая стадия – молодость (от 18-20 лет до 25 лет) Девиз: близость против одиночества.

На этой стадии происходит поиск спутника жизни, стремление к дружеским связям с членами своей социальной группы. Теперь молодой человек не боится утраты собственного Я, он готов смешивать свою идентичность с идентичностью других людей, он готов к сотрудничеству и даже к компромиссу. Избегание контактов из-за боязни потерять собственное Я может привести к чувству глубокого одиночества. Если психический мораторий продолжается и на этой стадии, то вместо чувства близости возникает дистанция, т.е. нежелание пускать других на свою территорию, в свой внутренний мир. В этом случае человек переживает изоляцию и одиночество. Преодолеть эти негативные стороны идентичности помогает любовь.

В этом время уже не модус какого-то органа диктует развитие, а все модусы подчинены новому, целостному образованию эго-идентичности, появившемуся на предшествующей стадии.

Появление зрелого чувства любви и установление творческой атмосферы сотрудничества в трудовой деятельности подготавливает переход на следующую стадию.

Седьмая стадия – зрелость (25 – 50 лет) Девиз: генеративность (производительность) против застоя. Эта стадия является центральной на взрослом этапе жизненного пути.

Развитие личности взрослого человека продолжается благодаря влиянию на него детей, молодого поколения, тем самым он чувствует свою нужность другим людям, а зрелый человек очень нуждается в том, чтобы быть нужным.

Генеративность – это заинтересованность в устойчивости жизни, в наставлении нового поколения. Но порой, в силу своей одаренности, взрослые люди направляют свои силы не только на потомство, но и на другие области деятельности, тогда генеративность включает продуктивность и креативность, что делает эту стадию более значимой.

Если же человек излишне поглощен собой, например, озабочен своим здоровьем, старается уберечь свой покой, удовлетворить свои потребности, то наблюдается застой, регрессия. В этом случае человек рассматривает себя как свое собственное и единственное дитя. У него не сформирована способность любить других, заботиться о других, устанавливать близкие отношения.

Стремление к заботе о других, творческий потенциал, желание творить вещи, в которые вложена частица неповторимой индивидуальности, помогают преодолеть этот кризис. Если же этого не происходит, то возникает опасность формирования отвержения. Отвержение может быть направлено на себя (суицид) или во вне (грабеж, разбой). Общество пытается защитить личность от отвержения, для этого оно создает специальные

органы – правоохранительные, социальные службы, в том числе и психологическую помощь.

С утратой продуктивности личность направляет все усилия только на собственные нужды, что приводит к утрате смысла жизни, чувству безнадежности.

Восьмой кризис – старость (после 50 лет). Девиз: целостность личности против отчаяния.

На этой стадии человек может обрести интегративность – это завоевание всех 7 предшествующих стадий. Э.Эриксон выделяет следующие характеристики интегративности. Это возрастающая личностная уверенность в своей склонности к порядку и осмысленности; переживание своего жизненного пути как единственного и не нуждающегося в замене; новая, отличная от прежней, любовь к своим родителям; причастное отношение к различным занятиям и др.

На этой стадии к человеку приходит мудрость, которую Э.Эриксон определил как отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. Ритуализация в этом возрасте – это философское осмысление прожитой жизни, принятие ее как необратимой.

Утрата или отсутствие интеграции приводит к появлению чувства отчаяния. Оно заключается в том, что жить уже осталось мало и прожить жизнь по-другому уже нельзя. Отчаяние маскируется постоянным недовольством. Ритуализм проявляется в догматизме, когда пожилой человек не принимает инновации, у него появляется желание все сохранить по старому, догматизм приводит к снижению интеллекта, к личностному обеднению.

Э. Эриксон показал, что на протяжении жизни человек проходит 8 стадий жизненного пути, связанных с формированием разных форм эго-идентичности на основе физиологического созревания и решения задач, поставленных обществом на каждом этапе развития. Э. Эриксон развитие личности рассматривает в целостном жизненном цикле. Выделяет два сценария развития, человек вправе сам выбирать тот или иной сценарий, т.е. автор полагает, что развитие не запрограммированно наследственностью.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

3.4. Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона. - С. 102-130.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 6. Психическое развитие как развитие личности: теория психосоциального развития личности Э. Эриксона.

3. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. – СПб. : Лет. сад, 2000. – 415 с. : ил.

Методические рекомендации

Познакомиться с научной биографией Э. Эриксона.

Какие методы использовал Э. Эриксон? Трактовка структуры личности. Понятие о групповой идентичности, эго-идентичности.

Стадии жизненного пути: определить основной девиз на каждой стадии, охарактеризовать нормальную и аномальную линии развития.

Для закрепления знаний заполнить таблицу 2 «Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону».

Таблица 2

Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Возраст, стадия	Результат (девиз) развития	Характеристика нормальной линии развития	Характеристика аномальной линии развития

Понятие о ритуалах и ритуализмах, их роль в развитии личности. Свойства ритуалов. Стадии развития ритуализации.

Проанализировать теории З. Фрейда и Э. Эриксона, выявить отличия в их подходах.

6. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В КОНЦЕПЦИИ Ж. ПИАЖЕ

6.1. Факторы интеллектуального развития ребенка

В качестве основных факторов, определяющих интеллектуальное развитие ребенка, Пиаже выделил следующие: фактор равновесия; биологическое созревание; собственная активность субъекта; социальный опыт.

Фактор равновесия. Понятие равновесия – центральное понятие в психологической теории Ж. Пиаже. Равновесие есть везде, где есть жизнь. В процессе развития познавательных функций также действует тенденция к равновесию, которая выражает потребность связи субъекта с внешним миром. Он писал, что в мире нет изолированных элементов, все они являются либо частями целого, либо сами дробятся на части. В общей структуре их отношения уравновешены, но это равновесие постоянно

меняется. Поскольку внешняя среда постоянно изменяется, то субъект также постоянно стремится к установлению равновесия с окружающей средой.

Установить равновесие с окружающей средой можно двумя путями. Первый путь – это приспособление субъектом внешней среды к себе. Это становится возможным, когда субъект изменяет окружающую среду, т.е. действует с объектами, трансформирует их, например, перемещает, удаляет, приближает и т.п.

Второй путь – это изменение в самом субъекте. И в том, и в другом случаях субъект совершает определенные действия, производя действие, субъект находит способы или схемы этих действий. Эти схемы позволяют субъекту восстановить нарушившееся равновесие.

Таким образом, весь сенсорный опыт оформляется в схемы действия. Схема – это сенсомоторный эквивалент понятия. Ребенок приобретает опыт на основе действия: следит глазами, обследует руками и выполняет прочие действия. Весь этот опыт оформляется в схемы – это то общее, что сохраняется в действии при его многократном осуществлении в разных обстоятельствах.

В результате взаимодействия со средой в схемы вовлекаются новые объекты и таким образом ассимилируются с ними.

Ассимиляция – это процесс приспособления новой информации к существующим у индивида схемам действий, при этом они не изменяются. Например, если новорожденный может схватывать палец взрослого, вложенный в его руку, то точно так же он сможет схватывать погремушку, кубик и прочие предметы, вложенные ему в руку.

Если же в результате взаимодействия с окружающей средой появляется новая информация, то старые схемы действий должны перестраиваться, подлаживаться под новое действие, в этом случае происходит аккомодация.

Аккомодация – это пластичное изменение индивида, в ходе которого он перестраивает (модифицирует) старые схемы действий и вырабатывает новые. Это он делает для того, чтобы приспособиться к новой информации. Например, если для утоления голода ребенок, как и раньше он сосал соску, будет сосать ложку, то он не утолит голод, ему надо изменить старую схему сосания, т.е. модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать пищу с ложечки. Таким образом, появляется новая схема действия или новое понятие.

Ассимиляция и аккомодация наследственно закреплены и неизменны. Их смысл для развития различен. Аккомодация обеспечивает прирост, изменение, ассимиляция обеспечивает стабильность, сохранение.

На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией.

Развитие интеллекта – это процесс вызревания операциональных структур (понятий), которые постепенно складываются из предметно-житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов: ассимиляции и аккомодации.

Интеллектуальное развитие проходит ряд стадий, порядок их следования неизменный. Причем до 7-8 лет взаимодействие с миром вещей и людей подчиняется законам биологического приспособления. Но биологическое приспособление открывает лишь возможности для развития, а их еще нужно реализовать. Реализация зависит от активности ребенка, от богатства или бедности среды.

Затем к биологическому приспособлению присоединяются социальные факторы, происходит процесс адаптации к социальной среде, социализация. Социализация означает решающий поворот в психическом развитии ребенка - ребенок готов к сотрудничеству с другими людьми, он переходит от эгоцентризма к объективности.

Таким образом, фактор равновесия играет доминирующую роль среди других факторов. Он выступает в качестве внутреннего регулятора развития интеллекта. Он неразрывно связан с другими факторами, такими, как созревание, социальный опыт и активность субъекта.

6.2. Стадии интеллектуального развития

На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление к равновесию с реальностью, Ж. Пиаже выдвинул гипотезу о существовании стадий интеллектуального развития.

Ж. Пиаже считал, что процесс развития интеллекта представляет смену трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта).

1 период – сенсомоторного интеллекта, охватывает первые 2 года жизни ребенка.

В это время новорожденный, воспринимая мир, еще не осознает себя как субъекта, не понимает своих собственных действий. Связь с миром осуществляется через ощущения, ребенок смотрит, слушает, трогает, бросает и т.п. Он совершает различные сенсорные и моторные действия. Ощущениям и восприятию принадлежит ведущая роль, знание об окружающем мире складывается на их основе. В связи с этим в период сенсомоторного интеллекта происходит развитие чувствительных и двигательных структур –сенсорных и моторных способностей.

Первичными схемами действий, которые позволяют новорожденному устанавливать равновесие в первые дни жизни, являются рефлексы, с ними он появляется на свет. Рефлексов мало, на основе имеющихся происходит формирование новых рефлексов, которые уже сложнее, т.е. появляются более сложные схемы. Интеллектуальное развитие в этот период идет от безусловных рефлексов к условным рефлексам, а затем в процессе тренировки условных рефлексов происходит выработка навыков. Одними из первых навыков являются поворот головы в сторону шума, прослеживание взглядом движения предмета, схватывание игрушки. В основе навыка лежат повторяющиеся действия.

После 8 месяцев, ребенок начинает замечать, что случайное изменение действия дает неожиданный эффект, это производит на ребенка впечатление. Он еще раз повторяет действие и тем самым происходит закрепление новой схемы действия.

После 11-12 месяцев ребенок начинает специально изменять действие, чтобы посмотреть, к каким результатам оно приведет. Как отмечал Ж. Пиаже, ребенок начинает экспериментировать, т.е. совершать действия по типу проб и ошибок.

К концу 2 года жизни ребенок начинает комбинировать схемы действий в уме, а не только производить внешние практические действия. В этом случае происходит интериоризация схем действия. У ребенка формируется внутренний план действий. К концу первой стадии развивается символический или допонятийный интеллект. Сущность этого интеллекта заключается в том, что предмет предстает для ребенка в виде символа, он употребляет его в качестве заместителя объекта.

2 период – конкретных операций (возраст от 2 лет до 11–12 лет).

В предыдущем периоде основными свойствами умственной деятельности ребенка были предметные действия, а в этом периоде –операции. Что способствует их появлению? Интериоризация схем действий постепенно приводит к превращению их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, классифицировать, анализировать и т.п. Появление операций – это предпосылка становления логического мышления человека.

На стадии конкретных операций мышление представляет систему операций, выполняемых в уме, но обязательно с опорой на внешние наглядные данные.

Внутри этого довольно большого по времени периода Ж. Пиаже выделил 2 стадии: дооперациональную стадию (от 2 до 6–7 лет) и стадию конкретных операций (от 6–7 до 11–12 лет).

Для умственной деятельности в дооперациональной стадии характерен эгоцентризм. Ребенок не чувствует внутренние связи, он видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Рассматривает мир со своей точки зрения,

считает свою точку зрения абсолютной, он – центр Вселенной, все вращается вокруг него. Ребенок не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, которые могут отличаться от его представления. Он не понимает, что могут существовать разные точки зрения на один предмет, поэтому он не может взглянуть на объект с позиции другого человека. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание только на одной какой-то стороне предмета и таким образом выступает тормозом на пути установления логических связей (пример – феномены).

Опыты Ж. Пиаже продемонстрировали неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта.

Стадия конкретных операций возникает тогда, когда ребенок способен понять, что два признака объекта, например, форма и количество вещества в нем не зависят друг от друга, например, форма стакана не влияет на количество воды.

Центральной характеристикой познавательного развития детей является появление у них представления о сохранении. Представление о сохранении выступает в качестве критерия возникновения логических операций. Представление о сохранении развивается при условии ослабления эгоцентризма, что позволяет ребенку открыть точки зрения других людей. Теперь те представления, которые были для детей абсолютными, становятся относительными. Например, если раньше они считали, что все большие вещи тяжелые, а маленькие – легкие, то теперь понимают, что камешек – легкий для ребенка, но тяжелый для воды. Появление сохранения способствует обратимости мышления. Обратимость мышления – это способность ребенка к теоретическому рассуждению, поиску причинно-следственных связей, формулировке умозаключений.

К 11 годам подготавливается почва для формирования научных понятий.

3 период - формальных операций (от 11-12 лет до 14-15 лет).

В этот период мыслительные операции могут совершаться без опоры на наглядность. Подростки способны оперировать абстрактными понятиями, у них развиваются навыки научного мышления, когда главную роль играют гипотезы, умозаключения. Они нередко задают вопросы типа: «А что будет, если...», могут принимать рассуждения других людей, их мотивы, идеалы.

Общее на стадии формальных операций – это отношения между реально существующим и потенциально возможным. Реальная действительность выступает для подростка как частный случай той общей совокупности вещей, которую можно принять в качестве гипотезы. Реально существующее и потенциально возможное меняются местами, стратегия познавательной деятельности становится гипотетико-дедуктивной. Формальное мышление – это мышление с помощью предложений-высказываний.

Подросток может не только осуществить эмпирические пробы, но и правильно истолковать их результаты. Он может подняться в своем мышлении над действительностью, это будет фантазия, уходящая корнями в эмпирический опыт. Он уже может жить не только настоящим, но и будущим, т.е. в области предполагаемого. Он может ориентироваться не только на конкретные свойства мира, но и на абстрактные, например, может оперировать понятием государство.

6.3. Эгоцентризм детского мышления

Важным открытием Ж. Пиаже является открытие центральной особенности детского мышления – эгоцентризма.

Эгоцентризм – это особая познавательная позиция, которую занимает субъект по отношению к окружающему миру. Все явления и объекты он рассматривает только с собственной точки зрения. Видит предметы такими, какими дает их непосредственное восприятие, при этом не понимает внутренних отношений. Например, объясняя, почему движется по небу луна, говорит, потому, что я иду, а останавливается потому, что я останавливаюсь. Эту особенность Ж. Пиаже назвал реализмом. Реализм – это когда «мир существует в моих ощущениях».

Реализм бывает интеллектуальным, как в приведенном примере, и моральным. Моральный реализм выражается в том, что ребенок в поступках не учитывает внутреннее намерение, о поступке судит только по внешнему эффекту.

Детские представления имеют ряд особенностей:

– анимизм – одушевление неодушевленных предметов, явлений;

– артификализм – явления понимаются как деятельность человека, т.е. все существует как созданное человеком и для человека (солнце светит, чтобы нам было светло; река для того, чтобы по ней лодки плавали и пр.);

– партиципация – сопричастие.

Постепенно от реализма или абсолютности детские представления переходят к реципроктности (взаимности). Реципроктность проявляется в том, что ребенок начинает открывать для себя точки зрения других людей, но он приписывает им то же значение, что и своей собственной точке зрения, таким образом, между этими точками зрения устанавливается соответствие. Например, рассуждает так: «Мне кажется, что этот предмет зеленый, но на самом деле он белый, просто на него падает зеленое освещение».

Следующее направление, в котором развивается мысль ребенка, это от реализма к релятивизму, т.е. к относительности. Сначала дети считают, что существуют абсолютные качества. Потом делают открытие, что наши оценки относительны. Таким образом,

реализм предполагает восприятие отдельных объектов, а релятивизм – восприятие отношений между объектами.

Например, относительно легкий и относительно тяжелый, эти слова уже теряют абсолютное значение (в воде тонет маленький гвоздик и не тонет большая доска).

Ж. Пиаже показал, что развитие мышления ребенка идет в трех взаимосвязанных направлениях.

Эгоцентризм оказывает влияние на своеобразие детского мышления, проявляется своеобразие детской логики:

– синкретизм – тенденция связывать все во всем без должного анализа («недостаток связи»);

– соположение – отсутствие причинной связи между суждениями, неспособность к объединению, синтезу («избыток связи»);

– трансдукция – переход в рассуждениях от частного к частному, минуя общее;

– слабость детской интроспекции (самонаблюдения) и др.

У всех особенностей одна причина, которая зависит от эгоцентризма, это неспособность ребенка выполнять логические операции сложения и умножения.

Логическое сложение – это нахождение класса наименее общего для двух других классов, но содержащего оба эти класса в себе.

Пример: животные = позвоночные + беспозвоночные

Логическое умножение – это нахождение наибольшего класса, содержащегося одновременно в двух классах, т.е. нахождение совокупности элементов, присущих двум классам.

Пример: женевцы х протестанты = женевские протестанты.

Отсутствие этого умения ярко проявляется в том, как дети определяют понятия.

Еще труднее обстоит дело с относительными понятиями: правая, левая стороны, члены семьи.

Неумение производить логическое сложение и умножение приводит к противоречиям, которые характерны для детских понятий. Противоречия –это результат отсутствия равновесия. Критерием устойчивого равновесия он считал появление обратимости мысли. Обратимость мысли – это такое умственное действие, когда, отправляясь от результатов первого действия, ребенок выполняет умственное действие, симметричное по отношению к нему, и когда эта симметричная операция приводит к исходному состоянию объекта, не видоизменяя его.

В реальном мире обратимость отсутствует, она присуща только интеллектуальным операциям. Поэтому обратимость мысли не может возникнуть из наблюдений за

явлениями природы. Она возникает из осознания самих мыслительных операций, которые совершает логический опыт не над вещами, а над самим собой. Причина отсутствия обратимости мысли в эгоцентризме.

Эгоцентризм проявляется еще в одной особенности детской психики –в феномене эгоцентрической речи.

Ж. Пиаже считал, что детская речь эгоцентрична, прежде всего, потому, что ребенок говорит только со «своей точки зрения» и даже не пытается встать на точку зрения собеседника. Он считал, что ребенку важна только видимость интереса, он не испытывает желание как-то воздействовать на собеседника, что-то ему сообщить. Для ребенка любой встречный –собеседник. За это утверждение его критиковали многие ученые, среди них Л.С.Выготский, В. Штерн, Айзенк и др.

Впоследствии Ж. Пиаже пояснил, что эгоцентрическая речь не охватывает всю речь ребенка. Коэффициент эгоцентрической речи изменяется. Там, где господствует авторитетный взрослый и характерны отношения принуждения, эгоцентрическая речь занимает значительное место. В среде ровесников, когда возможны споры, дискуссии, процент эгоцентрической речи ниже. В разных видах деятельности она также может занимать разное значение: в игре эгоцентрической речи больше, чем в экспериментировании или детской работе. С возрастом также меняется соотношение эгоцентрической речи. В 3 года процент эгоцентрической речи наиболее высок (75%), от 3 до 7 лет она постепенно снижается, а после 7 лет эгоцентрическая речь исчезает. И эгоцентризм уступает место децентрации, более совершенной позиции. Всеобщность и неизбежность этого процесса позволили Ж. Пиаже назвать его законом развития.

Почему происходит эта смена? Причина заключается в качественном развитии детского ума, т.е. в прогрессивно развивающемся осознании своего «Я». Развитие знаний о себе возникает у ребенка из социального взаимодействия. Под влиянием развивающихся социальных взаимоотношений происходит смена умственных позиций. В обществе существует два крайних типа отношений: отношения принуждения и отношения кооперации.

Отношения принуждения характерны для отношений взрослого и ребенка, когда взрослые навязывают ребенку систему правил обязательного характера. Ребенок уважает мысль взрослого, а взрослый воспринимает суждения ребенка как детские, наивные. Таким образом, мысль взрослого вытесняет мысль ребенка. Эти отношения не способствуют смене умственной позиции. Информация, которую дает взрослый, ребенком искажается, он пытается ее ассимилировать к собственной умственной структуре. Эти отношения не приводят к осознанию ребенком своей субъектности. Ребенок старается

подражать взрослому и в то же время старается защитить себя от него, обмена мнениями не происходит.

Отношения кооперации строятся на взаимном уважении, которое возможно только между сверстниками. При кооперировании возникает необходимость приспособиться к другому лицу, появляется возможность доказать свою мысль, выразить сомнение. Ребенок понимает, что существуют разные точки зрения, в этом случае происходит социализация. Социализация, по мнению Ж. Пиаже, это процесс адаптации к социальной среде, состоящий в том, что ребенок, достигнув определенного уровня развития, становится способным к сотрудничеству с другими людьми благодаря разделению и кооперации своей точки зрения и точек зрения других людей. В процессе социализации происходит переход от эгоцентрической позиции к объективной. Этот перелом наступает в 7–8 лет. До этого времени взаимодействие ребенка с окружающим миром подчиняется законам биологического приспособления. Затем развитие идет по социальным законам.

Позицию Ж. Пиаже относительно эгоцентрической речи критиковал Л.С. Выготский. Он предложил свою интерпретацию этого феномена. Л.С. Выготский считал, что сначала появляется внешняя речь, направленная на взрослого, она выполняет функцию коммуникации. Затем только появляется громкая речь, обращенная к себе. Это и есть эгоцентрическая речь, выполняющая функцию планирования и регуляции деятельности. Потом эта громкая речь для себя как бы уходит внутрь, ребенок начинает думать «про себя», он планирует, регулирует свою деятельность в уме, т.е. появляется внутренний способ мышления. По мнению Л.С. Выготского, эгоцентрическая речь является переходной, в этом проявляется закон интериоризации. В силу своего переходного характера эгоцентрическая речь выполняет функции и коммуникативные, характерные для внешней речи, и регулирующие, характерные для внутренней речи. Если ребенок общался с иноязычными сверстниками или между детьми ставилась стеклянная перегородка, которая не давала возможности слышать партнера, и ребенок обнаруживал, что его не слышат или не понимают, так сразу же количество эгоцентрических высказываний уменьшалось. Это свидетельствует, что эгоцентрическая речь выполняет коммуникативную функцию. У Ж. Пиаже иное мнение по этому поводу.

Л.С. Выготский заметил, что всплеск эгоцентрической речи обнаруживается в тех случаях, когда ребенок испытывает затруднения в деятельности. Это же характерно и для взрослых, когда они решают сложные задачи, то нередко рассуждают вслух, это планирующая функция речи. Следовательно, эгоцентрическая речь представляет собой переходную форму от коммуникативной речи к планирующей (внутренней) речи.

Л.С. Выготский считал, что эгоцентрическая речь – это этап интериоризации речи, которая выполняет функцию планирующей речи и последующее её преобразование в способ мышления ребенка. А Ж. Пиаже полагал, что эгоцентрическая речь – это речь, выражающая особую познавательную позицию ребенка.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

Глава 5. Учение Жана Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка, с. 168-216.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 9. Психическое развитие как развитие интеллекта: концепция Ж. Пиаже, с. 108-124.

3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. / вступ. ст. В. А. Лекторского. - М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 680 с.

Методические рекомендации

Познакомиться с научной биографией Ж. Пиаже.

Сущность генетической психологии, созданной Ж. Пиаже. Основные понятия концепции Ж. Пиаже: принцип равновесия, идея трансформации, идея конструкции, схема действия, ассимиляция, аккомодация. Эгоцентризм детского мышления. Феномен эгоцентрической речи. Понятие группировки. Факторы развития интеллекта. Характеристика стадий интеллектуального развития: сенсомоторная, стадия конкретных операций и стадия формальных операций.

Познакомиться с отрывками работы Ж. Пиаже [3]:

1. Особенности интуитивного (наглядного) мышления [3, с. 185 - 194].
2. Отсутствие сохранения жидкости [3, с. 247 - 266].
3. Отсутствие сохранения сыпучих веществ [3, с. 274 - 290].
4. Отсутствие сохранения при использовании разных предметов [3, с. 294 - 321].

При изучении экспериментального материала [3] охарактеризовать серии опытов, которые проводил Ж. Пиаже, показать особенности интуитивного мышления, отсутствие сохранения жидкости, сыпучих веществ и разных предметов. Какие результаты получил ученый в ходе экспериментальной работы? Какие им сделаны выводы, исходя из полученных результатов? Обратить внимание на специфику использования автором метода клинической беседы.

7. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧСЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ Л. С. ВЫГОТСКОГО

7.1. Учение о высших психических функциях

В 1927 году Л.С.Выготский совместно с сотрудниками А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, А.В. Запорожцем, Л.И. Божович проводили экспериментальные исследования, которые дали возможность сформулировать основные положения концепции культурно-исторического развития психики. Эти исследования позволили перейти от описательного метода явлений, который господствовал в психологии, к раскрытию сущности этих явлений.

Л.С.Выготский выдвинул положение о том, что исторический подход должен стать ведущим принципом построения психологии человека.

Он считал, что поскольку онтогенез разворачивается в культурном пространстве в определенном историческом промежутке времени, то психику человека нужно рассматривать в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности. В связи с этим он ввел понятие «культурное развитие» и предложил теорию или концепцию культурно-исторического развития психики.

Анализируя теории психического развития зарубежных ученых, в частности, представителей биологизаторского или, как он еще называл, натуралистического направления, пришел к выводу, что они не различают два совершенно разных процесса – органическое созревание и культурное развитие, стремясь поставить их в один ряд и рассматривать факты культурного и органического развития как явления одного порядка. Например, вызревание понятийного мышления к определенному возрасту. Это совершенно разные процессы, тем более неверно выстраивать в один ряд развитие животных и ребенка.

В филогенезе и онтогенезе значение и роль биологического созревания и культурного развития представлены по-разному. В филогенезе они существуют раздельно, как самостоятельные линии развития. Культурное развитие человечества совершалось при относительно неизменном биологическом типе человека, когда эволюционные процессы уже завершены и сформировался биологический вид Homo sapiens.

Врастание ребенка в цивилизацию, пишет Л.С.Выготский, представляет единый сплав с процессами органического созревания. Оба плана или две линии развития – естественное (биологическое) и культурное – совпадают и сливаются один с другим, это единый сложный процесс.

Первая линия – биологическое формирование элементарных процессов, т.е. созревание нервных аппаратов, которые представляют собой органическую (натуральную) основу всякого психического процесса.

Вторая линия – функциональное или культурное развитие, которое является результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Из сплетения этих линий возникает реальная история детского поведения.

Культурное развитие ребенка совершается при условии динамического изменения биологического развития: увеличивается рост, происходит органическое созревание и т.п. В результате, как писал Л.С.Выготский, все изменения взаимопроникают одно в другое и образуют единый ряд социально-биологического формирования личности ребенка.

Л.С.Выготский приходит к выводу, что в процессе онтогенеза происходит развитие качественно новых психологических структур – высших психических функций, которые составляют специфику человеческой психики. В этом заключается специфика психического развития человека.

Высшие психические функции можно подразделить на две группы явлений, которые неразрывно связаны, но не сливаются никогда воедино.

Первая группа – это процессы овладения внешними средствами культурного развития и мышления – языком, письмом, счетом, рисованием.

Вторая группа – это процессы развития специальных высших психических функций: произвольного внимания, логической памяти, понятийного мышления, творческого воображения, волевой регуляции и пр.

Рассмотрим, как происходит овладение языком (первая группа).

Источником развития ребенка является его социальное окружение. Как маленький ребенок вступает в отношения с другими людьми? Он начинает привлекать к себе внимание с помощью лепета, движений, например, притягивает взрослого за одежду, с помощью взглядов, это непосредственные средства связи.

Л.С.Выготский отмечал, что средства социальной связи между людьми бывают двоякого рода: непосредственные и опосредованные. Непосредственные основаны на инстинктивных формах, к ним относятся выразительные движения и действия, так, ранние формы установления контакта у ребенка – это крик, хватание за рукав, взгляды.

На более высокой ступени развития выступают опосредованные отношения между людьми. Признаком таких отношений служит знак, с помощью которого устанавливается общение. Речь он рассматривал как универсальную знаковую систему, дающую ребенку возможность овладеть всеми другими познавательными функциями. Отмечал, что предвестником человеческой речи является указательный жест.

Речь начинается с неудавшихся хватательных движений. Ребенок пытается схватить слишком далеко стоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения, в это время ребенок не понимает смысла указательных движений. Это еще всего лишь движение ребенка, указывающее на предмет. На помощь ребенку приходит мать и дает ему тот предмет, на который он указывал. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других. В ответ на неудавшееся хватательное движение ребенка возникает реакция не со стороны предмета, а со стороны другого человека. Смысл в неудавшееся хватательное движение вносят другие. И только уже потом ребенок сам начинает относиться к этому движению как к указанию.

Таким образом, указательный жест – первый предвестник человеческой речи. Его функция – указать, обратить внимание. Постепенно изменяется функция самого движения: из движения, направленного на предмет, оно становится движением, направленным на другого человека, средством связи, т.е. хватание превращается в указание. Изменяется и схема движения, появляется форма указательного жеста, про которую можно сказать, что это жест для себя. Ребенок приходит к осознанию своего жеста последним.

Следовательно, указательный жест раньше начинает указывать движением то, что понимается другими людьми, и лишь позднее становится для самого ребенка указанием. Постепенно указательный жест заменяется словом.

Высшая форма общения, опосредованная знаком, вырастает из естественных форм непосредственного общения. Еще одно преимущество ребенка, по сравнению с животными, это использование орудий, он безгранично расширяет посредством орудий радиус своей активности. Его мозг и руки сделали область доступных форм поведения неограниченно широкой. Первый шаг активности человека – использование орудий.

Использование орудий является также переломным моментом начинающегося культурного развития. Овладение орудиями свидетельствует о развитии основных форм приспособления ребенка к внешним условиям среды (примерно с 9 месяцев).

Приобретение речью социальных функций (обратить внимание) и употребление орудий – вот два основных момента, которые лягут в основу дальнейшего культурного развития.

Главным детерминирующим фактором развития ребенка является то, что его поведение социализируется. С рождения ребенка окружают вещи и люди. Поведение маленьких детей представляет собой весьма специфический сплав двух форм

приспособления – к вещам и к людям, к среде и к социальной ситуации. У взрослых же они дифференцируются. Реакции на предметы и людей в поведении детей составляют недифференцированное единство. И только потом из этого недифференцированного единства вырастают как действия, направленные на внешний мир, так и социальные формы поведения. Эту центральную особенность в поведении ребенка Л.С.Выготский назвал синкретизмом (соединением) действия. Ребенок, оставшись наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать так, что речь и действие сливаются, психическое и физическое влияния смешиваются и можно наблюдать в поведении ребенка сложную активность – это беспорядочная смесь прямых попыток достичь желаемого объекта, эмоциональной речи. Взрослый даже не может понять, чего хочет ребенок. После того, как ребенок наткнулся на трудность в реализации плана, он резко обрывает попытки и обращается к взрослому с просьбой о помощи. Обращаясь за помощью в критический момент, ребенок как бы показывает, что он знает, что нужно сделать для достижения цели, но сам не может ее достичь. Ребенок встает на путь сотрудничества, разделяя свою деятельность с другим лицом. Он начинает организовывать поведение взрослого в соответствии с требованиями задачи. Новая форма активности – контроль за поведением другого человека пока еще не выделяется из синкретического целого.

Примитивизм детского мышления может проявиться следующим образом – видя безнадежность своих попыток, ребенок может обратиться прямо к предмету деятельности, прося его приблизиться к ребенку.

Огромные изменения в развитии ребенка наступают тогда, когда вместо того, чтобы обратиться с планом решения задачи ко взрослому, ребенок обращается к самому себе. Появляется эгоцентрическая речь, т.е. речь, обращенная к самому себе. В этом случае речь, участвующая в решении задачи, из категории интерпсихической (между людьми) превращается в интрапсихическую функцию (внутри ребенка).

Ребенок, организуя собственное поведение по социальному типу, применяет к самому себе тот способ поведения, который он раньше применял к другому человеку. Он осуществляет перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию.

На первом этапе речь, следуя за действием, отражая и усиливая ее результат, остается подчиненной к действию, следует за ним.

На втором этапе речь начинает доминировать над действием, руководит им и в этот период зарождается планирующая функция речи. Превращаясь в функцию интрапсихическую, речь начинает готовить предварительное решение проблемы в

вербальном плане. Перестраивается все поведение. Это позволяет увидеть происхождение высших психических функций. То, что раньше считалось процессом внезапного открытия, оказывается результатом длительного и сложного социально-исторического развития.

По-новому начинает работать внимание ребенка, память преобразуется из пассивного регистратора в функцию активного выбора и активного интеллектуального припоминания.

С включением сложного опосредованного уровня высших психических функций происходит радикальная перестройка всего поведения. Речь, являясь системой психологических знаков, приводит к полной реорганизации поведения. Появляется волевое действие, а волевое действие возможно только там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов (знаков).

Знаки и значения, опосредующие структуру ВПФ, функционально являются не чем иным, как психологическими орудиями психической деятельности человека, аналогичным орудиям труда.

Высшие психические функции не являются прямым продолжением и усовершенствованием элементарных функций, они являются специфическим новообразованием. Высшие психические функции не надстраиваются как второй этаж над элементарными процессами, а представляют собой новые психологические системы. При этом элементарные функции, будучи включенными в новые системы, сами начинают действовать по новым законам.

Таким образом, высшие психические функции представляют собой единство высшего порядка, в котором своеобразно сочетаются и более элементарные функции. Высшие психические функции являются не продуктом биологической эволюции, а продуктом исторического развития поведения.

По структуре высшие психические функции отличаются от натуральных тем, что они носят опосредованный характер, т.е. строятся на основе опосредующих знаков. Все высшие психические функции внутренне связаны со знаковой деятельностью ребенка. Знаковая организация является важнейшим отличительным признаком высших психических функций.

Основная функция высших психических функций – внутренняя регуляция поведения человека, его отношений с окружающим миром посредством знаков. Знаки выступают своеобразными психологическими орудиями, преобразующими сознание человека. Поэтому развитие сознания представляет процесс овладения системой знаков и значений. Благодаря этому деятельность человека становится разумной и

преднамеренной, т.е. человек ставит цель и осуществляет определенные действия в соответствии с сознательной целью.

В основе учения о высших психических функциях лежит гипотеза об их опосредованном характере. Появление высших психических функций обусловлено характером жизнедеятельности человека.

Выделяют три свойства высших психических функций, они считаются отличительными признаками высших психических функций от натуральных психических функций – это произвольность, осознанность и системность.

Произвольность означает следование цели (целенаправленность) и наличие средств ее достижения. Л.С.Выготский делает акцент на средства достижения цели. Если есть цель, но нет средств ее достижения, то нет и произвольности.

Осознанность – это выраженность в речи. Л.С. Выготский рассматривал речь как важный фактор развития сознания человека. Всё, что может быть выражено в речи, осознанно.

Системность означает, что сознание представляет собой единство всех высших психических функций, это единство обусловлено общей структурой обобщения значений. Сущность этого свойства Л.С. Выготский рассматривает в учении о системном и смысловом строении сознания.

Высшие психические функции формируются в процессе совместной деятельности людей, а затем они как бы вращиваются, интериоризируются, становятся личным достоянием каждого человека, т.е. от коллективной формы происходит переход к индивидуальной.

Всякая высшая психическая функция сначала проходит через внешнюю стадию развития, потому что функция является первоначально социальной. Выготский Л.С. пишет: «Для нас сказать о процессе «внешний», значит сказать «социальный». Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической.

Это положение можно подтвердить примером развития речи: сначала слово должно обладать смыслом, этим словом обозначается конкретный предмет, т.е. должна быть объективная связь между словом и тем, что оно обозначает. Если такой связи нет, то развитие речи невозможно. Далее связь между словом и вещью используется взрослым как средство общения с ребенком. Только потом слово становится осмысленным для ребенка, таким образом, значение слова сначала объективно существует для других и только потом начинает существовать для самого ребенка. Все формы речевого общения взрослого с ребенком позже становятся психическими функциями.

Л.С.Выготский делает вывод, что высшие психические функции, например, функция слова, раньше были разделены и распределены между людьми, потом стали функциями самой личности.

Знак представляет собой внешний вспомогательный стимул, внешнее средство самостимуляции. Это обусловлено двумя причинами.

Во-первых, корни такой операции лежат в коллективных формах поведения, которые всегда относятся к сфере внешней деятельности.

Во-вторых, это происходит из-за примитивных законов индивидуальной сферы поведения, которые еще не выделены из внешней деятельности. Затем происходит вращивание вовнутрь, процесс вращивания культурных форм поведения связан с глубокими изменениями в деятельности важнейших психических функций, с перестройкой психической деятельности на основе знаковых операций. В результате мы получаем новую структуру, новую функцию.

Существенными моментами перестройки являются следующие: замещение функций; изменение натуральных функций (элементарных процессов, образующих основу для высших психических функций); возникновение новых психологических функций.

Таким образом, знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая, а затем знак становится средством овладения собственным поведением, как функция интрапсихическая.

Л.С.Выготский сформулировал общий генетический закон культурного развития: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. Сам механизм, лежащий в основе высших психических функций, есть слепок с социального.

Рассматривая проблему происхождения высших психических функций, Л.С.Выготский приходит к выводу, что всякая высшая психическая функция раньше была своеобразной формой психологического сотрудничества и только позже превратилась в индивидуальный способ поведения.

Все высшие психические функции – это интериоризированные отношения социального порядка, вся их природа социальна. Таким образом, согласно этому закону, психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры.

Интериоризация происходит путем «присвоения» психикой структур внешней деятельности в процессе активности личности. Так, в соответствии с идеями Л.С.Выготского, развитие психики в онтогенезе можно представить как процесс присвоения ребенком общественно-исторических способов внешней и внутренней деятельности.

Л.С.Выготский делает вывод, что через других мы становимся самим собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции. В этом и состоит сущность процесса культурного развития.

В теории культурно-исторического развития психики Л.С.Выготского заложен ряд идей, которые были развиты отечественными учеными.

На основе идеи о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка было создано А.Н.Леонтьевым самостоятельное направление – теория деятельности.

Положение о том, что высшие психические функции являются результатом интериоризации, первоначально практических человеческих форм деятельности, было положено в основу теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальпериным.

7.2. Структура и динамика возраста

Развитие человека связано с возрастом. По мнению Л.С.Выготского, возраст – это относительно замкнутый цикл развития, имеющий свою структуру и динамику.

Что понимал Л.С.Выготский под структурой возраста?

Структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. Она постоянно изменяется.

Одним из структурных понятий возраста или механизмом психического развития является социальная ситуация развития. Л.С.Выготский писал, что к началу каждого возрастного периода складывается специфическое для данного возраста, своеобразное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной действительностью. Это отношение Л.С.Выготский назвал социальной ситуацией развития в данном возрасте. Вместо понятия «среда как фактор развития», он использовал понятие «социальная ситуация развития». Первым вопросом, на который должны ответить, изучая динамику возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений, происходящих в развитии в течение возрастного периода. В каждом возрасте появляется специфическая социальная ситуация развития. Например, при переходе к

младшему школьному возрасту у ребенка возникает стремление занять позицию школьника.

Социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка: формы и путь развития, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития. Проходя этот путь, социальное становится индивидуальным.

Выявив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и окружающей средой, Л.С.Выготский ставит вопрос о том, что необходимо выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Это следующее понятие структуры возраста.

Под возрастными новообразованиями следует понимать новый тип строения личности; новое содержание деятельности; психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени. Все эти изменения определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития ребенка в данный период.

По мнению Л.С.Выготского, основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты должны служить новообразования.

В каждом возрасте много различных новообразований. Среди них выделяются центральные, которые занимают ведущее место для всего процесса развития. Благодаря им происходит перестройка всей личности ребенка на новой основе.

Вокруг этого центрального новообразования группируются все остальные, которые Л.С.Выготский назвал частичными новообразованиями. Они уже относятся не ко всей личности, а к отдельным сторонам личности. Кроме частичных новообразований, вокруг центрального новообразования группируются и новообразования предшествующих возрастов, это те, которые в предшествующем возрасте были центральными, а в данный момент уже потеряли свои ведущие позиции.

Процессы развития, связанные с центральными новообразованиями, Л.С.Выготский назвал центральными линиями развития в данном возрасте. Все другие новообразования составляют побочные линии развития. Но это все относительно. Процессы, которые были центральными в одном возрасте, в следующем возрасте становятся побочными линиями развития, и, наоборот, побочные линии развития в следующем возрасте могут выдвинуться на первый план, т.к. меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития.

Л.С.Выготский это положение иллюстрирует примером развития речи.

В раннем возрасте центральным новообразованием можно считать развитие речи. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие становится побочной линией развития. Такой же побочной линией развития оно было и в младенческом возрасте, когда у ребенка был еще лепет. Итак, один и тот же процесс речевого развития выступает то как побочная линия развития (младенческий возраст), то становится центральной (ранний возраст), а потом снова превращается в побочную (младший школьный возраст). Естественно, что и речевое развитие в каждом из этих вариантов будет протекать совершенно различно.

Смена центральных и побочных новообразований привела Л.С.Выготского к постановке вопроса о динамике возникновения новообразований. В каждом возрасте появляются определенные новообразования. Какие и в каком возрасте, будем рассматривать при характеристике определенного возраста.

Психические новообразования являются результатом развития ребенка или продуктом его развития. Поэтому созревание новообразований относится к концу возраста, а не к началу возраста.

Значимость новообразований состоит в том, что они существенным образом меняют психологическую картину возраста. Прежде всего изменяется личность ребенка, что имеет существенные последствия для дальнейшего развития. Это становится уже другой ребенок, социальное бытие которого существенно отличается от бытия ребенка более раннего возраста. Он иначе воспринимает внешнюю действительность и свою деятельность в ней, у него появляется новый характер собственной внутренней жизни. Л.С.Выготский замечает, что последствия появления новообразований настолько велики, что охватывают всю жизнь ребенка.

Но это еще не все. Возникшие к концу возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. А это приводит к тому, что должна измениться и социальная ситуация развития. Почему она должна измениться? Потому что социальная ситуация развития – это система отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если изменяется ребенок, то должны перестроиться и эти отношения. Таким образом, прежняя социальная ситуация распадается и складывается новая социальная ситуация развития. Эта новая социальная ситуация развития становится исходным моментом для следующего возраста.

В каждом возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. А новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития, т.е. происходит динамика развития.

Под динамикой развития Л.С.Выготский понимал совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований возраста.

В связи с этим Л.С.Выготский сформулировал закон динамики возрастов: силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей возрастной ступени.

Схема динамического развития возраста такова: в начале появляется новая социальная ситуация развития, которая приводит к тому, что к концу возраста формируются психологические новообразования. Они, в свою очередь, способствуют появлению следующей социальной ситуации развития.

Какова динамика перехода от одного возраста к другому? Еще П.П.Блонский эмпирически установил, что развитие может проходить то спокойно, литически, то беспокойно, кризисно. Это положение развил Л.С.Выготский.

Он установил, что в стабильные периоды развитие проходит плавно, оно идет как бы подземным путем. Изменения личности накапливаются микроскопически. Стабильные периоды довольно длительны по времени. Затем обнаруживается следующее: накопившиеся изменения в итоге скачкообразно обнаруживаются в виде какого-то новообразования. Это время даже с внешней стороны характеризуется другими чертами, развитие принимает бурный, стремительный характер. И напоминается революционное течение событий. Такой период называется кризисом.

Кризис – это переломный пункт в нормальном психическом развитии. Он возникает тогда, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу обязательно будет переломным. Кризис означает начало перехода от одного этапа развития к другому и знаменует завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Длятся кризисы недолго, по сравнению со стабильными периодами, кризисы короче по времени, их длительность от нескольких месяцев до 1 года, в редких случаях до 2 лет, это когда складываются неблагоприятные условия.

Л.С.Выготский выделил несколько особенностей кризисов.

Во-первых, границы начала и конца кризиса неотчетливы. Кризис возникает незаметно и также трудно бывает заметить момент его окончания. Любой кризис имеет три фазы: предкритическую или негативную, кульминационную или критическую и посткритическую или позитивную.

Резкое обострение кризиса характерно примерно в середине его протекания. Как отмечал Л.С.Выготский, наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, резко отличает этот возрастной период от стабильного периода.

Во-вторых, в это время обнаруживается трудновоспитуемость детей. Они как бы выпадают из системы педагогических воздействий. В школьные годы падает успеваемость, ослабевает интерес к учебным занятиям, появляются конфликты с окружающими. Внутреняя жизнь часто бывает связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

У разных детей кризисы проходят по-разному и описанные симптомы могут быть сглажены или, наоборот, усилены. Это во многом будет зависеть от того, какие отношения со взрослыми у них сложились. Тем не менее в критические периоды ребенок все равно изменяется и становится более трудновоспитуемым по сравнению со стабильным возрастом.

Любой кризис имеет две стороны: созидательную и разрушительную. Это надо учитывать при раскрытии психологического значения кризиса для последующего развития.

Ученые чаще всего обращают внимание на разрушительную сторону кризиса, чем на созидательную. Прогрессивное развитие личности, которое так отчетливо проявлялось в стабильный период, в период кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. И на первый план выступают процессы свертывания, распада и даже разложения того, что образовалось на предшествующей кризису ступени развития. Ребенок в критический период не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного. Не отмечается появления новых интересов, новых стремлений, новых видов деятельности, пр. Ребенок, вступающий в период кризиса, характеризуется обратными чертами: теряет интерес к деятельности, которая его раньше поглощала. Это естественно, т.к. возникновение нового в развитии непременно приводит к отмиранию старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы отмирания старого как раз и сконцентрированы в критических возрастах.

Л.С. Выготский отмечал, что было бы великим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращается, и в критические периоды наблюдаются конструктивные процессы развития.

Негативное содержание развития в критические периоды – это только теневая сторона позитивных изменений личности. В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной степени зависит от конкретной жизненной ситуации. Если взрослые (родители, учителя) учитывают изменения, происходящие в

поведении ребенка, и строят свои взаимоотношения с учетом этих изменений, то протекание кризиса смягчается.

Как писал А.Н. Леонтьев, кризисы не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис - это свидетельство несовершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов может и не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом - процессом воспитания.

7.3. Проблема соотношения обучения и развития

Попытку проанализировать различные точки зрения ученых на решение проблемы соотношения обучения и развития предпринял Л.С.Выготский.

Наиболее распространенной является позиция, когда обучение и развитие рассматриваются как два независимых друг от друга процесса. Этой точки зрения придерживались представители биогенетического направления. Они считали, что развитие подчинено природным законам и протекает по типу созревания, а обучение понимается как чисто внешнее использование возможностей, которые возникают в процессе развития. Развитие идет своим чередом и достигает оптимального уровня без воздействия обучения. Исходя из этого, интеллектуальные возможности детей, которые не обучались, точно такие же, что и у детей, которые учились в школе.

Л.С.Выготский отмечал, что при анализе умственного развития ребенка представители этого направления тщательно разделяют то, что идет от развития, и то, что идет от обучения. Но это сделать им не удается. И эта теория принимает несколько иной вид: она начинает учитывать зависимость, существующую между этими процессами. Развитие создает возможности, а обучение их реализует. Обучение как бы надстраивается над созреванием. Признается односторонняя зависимость между обучением и развитием. Обучение зависит от развития. Развитие же никак не изменяется под влиянием обучения. В основе обучения, исходя из этой теории, лежит следующее рассуждение – всякое обучение требует зрелости психических функций, это является необходимой предпосылкой.

Л.С.Выготский замечал, что доля истины в этом рассуждении есть: известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение стало возможным. Но эта зависимость не главная, а подчиненная. Исходя из этой позиции, получается, что обучение как бы пожинает плоды детского созревания, но само по себе обучение остается безразличным для развития. К этому направлению можно отнести

теорию Ж.Пиаже, который считал, что мышление ребенка проходит через известные стадии и фазы, независимо от того, обучается ребенок или нет.

Вопрос о соотношении обучения и развития представители этого направления решают следующим образом: обучение плетется в хвосте развития. Развитие должно проделать известные циклы, чтобы обучение стало возможным.

Другой взгляд зрения на проблему соотношения обучения и развития: обучение и развитие отождествляются, они сливаются воедино. Л.С.Выготский рассуждал по этому поводу: если они тождественны то надо провозгласить, что обучение и есть развитие, обучение – синоним развития.

К этому направлению относятся бихевиористы, в частности, Э.Торндайк, который считал, что ребенок развивается в меру того, как он обучается. Ребенок развит ровно настолько, насколько он обучен. Развитие и есть обучение, а обучение – это и есть развитие.

Большая заслуга в преодолении этих механистических концепций, сводящих развитие к накоплению знаний, умений путем форсирования обучения, принадлежит Ж.Пиаже.

Представители следующего подхода занимают промежуточную позицию и как бы объединяют эти две предыдущие точки зрения. К ним относится Курт Коффка, один из лидеров гештальтпсихологии.

К.Коффка считал, что развитие имеет двойственный характер: с одной стороны, надо различать развитие как созревание, а с другой стороны, - развитие как обучение. Следовательно, признаются обе теории. По первой теории утверждается, что развитие – это созревание, не зависящее от обучения, а вторая точка зрения повторяется буквально: обучение – это и есть развитие.

Сравнивая эти три точки зрения, Л.С.Выготский образно замечал: если в первой теории узел вопроса о соотношении обучения и развития не развязывается, а разрубается, т.к. между обучением и развитием не признаются никакие отношения, то во второй теории этот узел вовсе устраняется (его нет), т.к. не может возникнуть никакого вопроса между соотношением обучения и развития, если то и другое есть одно и то же. Третья теория туго завязывает узел.

Но несмотря на недостатки, по мнению Л.С.Выготского, теория К.Коффки продвигает науку вперед. Почему?

Во-первых, чтобы объединить эти две противоположные точки зрения, надо допустить, что между обоими видами развития - созреванием и обучением должна существовать взаимная зависимость. К.Коффка отмечал, что обучение как-то влияет на

созревание, а созревание как-то влияет на обучение. Но это «как-то» он не расшифровывает, Л.С. Выготский пишет: довольствуется постулатом наличия взаимосвязи между обоими процессами, вместо того, чтобы исследовать это «как-то».

Во-вторых, он вводит новое понимание процесса обучения: обучение есть возникновение новых структур и усовершенствование старых.

Основное свойство всякой структуры – независимость от образующего ее элемента, от конкретного материала, на котором она образована и возможность переноса на любой другой материал.

Если ребенок в процессе обучения усваивает какую-нибудь операцию, то он в последствии может не только воспроизводить, но и переносить, т.е. ему дали большие возможности в области других структур.

Л.С. Выготский отмечает: обучили ребенка на пфеннинг, а он развился на марку. «Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии».

В этом и заключается самый положительный момент новой теории.

В-третьих, он связан с предыдущим моментом и вытекает из него, касается последовательности обучения и развития.

Так, в первой теории – обучение идет в хвосте развития, т.е. сначала развитие, а потом обучение. Во второй теории – вопрос о последовательности не возникает, т.к. оба процесса отождествляются и сливаются друг с другом. Но все же можно предположить, что если они протекают синхронно, как два параллельных процесса, совпадая во времени, то развитие следует шаг за шагом за обучением, как тень за отбрасывающим ее предметом. Третья теория сохраняет эти два представления, но и дополняет их. Это новое вытекает из того, что обучение – это структурный и осмысленный процесс. Обучение может дать в развитии больше, чем то, что содержится в его непосредственных результатах. Л.С.Выготский отмечает: приложенное к одной сфере детской мысли, оно видоизменяет и перестраивает другие. Обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования. Л.С. Выготский замечает, что это бесконечно важно и ценно.

Л.С. Выготский считал, что обучение и развитие – это не два независимых процесса и не один и тот же процесс. Между развитием и обучением существуют сложные отношения.

Обучение он понимал в широком смысле слова, включая в него и воспитание. Обучение начинается с появления ребенка на свет и продолжается на протяжении всей жизни, а школьное обучение – это наиболее систематизированная его форма.

При правильно организованном обучении достигаются серьезные изменения в развитии личности, в ходе которого появляются новообразования, знаменующие переход от одной стадии развития к другой.

На основе проведенных исследований Л.С. Выготский делает вывод, что обучение должно идти впереди развития, опережать развитие, являться движущей силой развития.

Как организовать обучение, чтобы оно способствовало развитию?

Л.С.Выготский в связи с этим поставил новый вопрос для психологии, который в настоящее время занимает центральное место в решении проблемы обучения и развития. Он писал, что психологические исследования, связанные с проблемой обучения, ограничивались обычно установлением уровня умственного развития ребенка. Как обычно определяется этот уровень? Средством для его определения обычно служат задачи, которые ребенок решает самостоятельно. Значит с их помощью мы узнаем, что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, т.к. во внимание принимаются только самостоятельно решенные ребенком задачи.

Значит, таким образом, мы определяем уровень актуального развития.

Но состояние развития никогда не определяется только созревшей частью. Л.С.Выготский проводит аналогию: Садовник, желающий определить состояние своего сада только по созревшим плодам, будет неправ, он должен учитывать и созревающие деревья. Так и психолог при оценке состояния развития должен учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, т.е. не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития.

Он приводит пример.

Допустим, определили умственный возраст двух детей, он равняется 8 годам. А если попытаться выяснить, как решают дети задачи, предназначенные для следующих возрастов, если прийти им на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т.п. И может выясниться, что один из них с помощью взрослого, в сотрудничестве решает задачи, предназначенные для возраста 12 лет, а другой для 9 лет.

Это расхождение между умственным возрастом или уровнем актуального развития, который определяется с помощью самостоятельно решаемых задач и уровнем, которого достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве, Л.С.Выготский и называет зоной ближайшего развития.

В приведенном примере для одного ребенка зона ближайшего развития 4, для другого – 1. Следовательно, дети находятся не на одинаковом уровне развития. Это различие, как считает Л.С.Выготский, прежде всего скажется в динамике их умственного развития в ходе обучения.

Итак, зона ближайшего развития имеет значение для динамики интеллектуального развития и успешности обучения, чем актуальный уровень их развития.

Л.С.Выготский пытается выяснить причину того, что с помощью взрослого, в сотрудничестве ребенок может решать более трудные задачи.

Причина этому способность ребенка к подражанию. Подражание не может быть механическим. Подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его интеллектуальных возможностей. Л.С.Выготский приводит в подтверждение примеры: если я не умею играть в шахматы, то даже если самый лучший шахматист покажет, как выиграть партию, я не смогу этого сделать. Л.С.Выготский делает вывод: чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я не умею.

Мысль о сотрудничестве и подражании Л.С.Выготский дополняет, что в сотрудничестве можно сделать всегда больше, чем самостоятельно, но не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием развития и его интеллектуальными возможностями. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, но всегда существует дистанция, которая определяет расхождение при самостоятельной работе и при работе в сотрудничестве.

Исследования, проведенные Л.С.Выготским, показали, что с помощью подражания ребенок решает не все задачи, оставшиеся нерешенными. Он доходит до определенной границы, различной для разных детей. В приведенном примере для одного ребенка эта граница отстояла на 1 год от уровня его развития, у другого – на 4 года.

В сотрудничестве ребенок легко решает задачи, ближайшие к уровню его развития, затем трудность решения нарастает и наконец становится непреодолимой, что даже в сотрудничестве их становится невозможно решить.

Возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет в сотрудничестве и характеризует динамику развития и успешности умственной деятельности ребенка. Она совпадает с зоной его ближайшего развития.

Л.С.Выготский выводит центральный для психологии обучения факт: возможность подниматься в сотрудничестве на высшую интеллектуальную ступень, возможность перехода от того, что ребенок умеет, к тому, чего он не умеет, с помощью подражания. На этом основано все значение обучения для развития, а это, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития. Подражание, если его понимать в широком смысле, это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие.

Обучение речи, обучение в школе строится на подражании. В школе ребенок обучается не тому, что он умеет делать, а тому, что он не умеет делать, но что для него доступно в сотрудничестве с учителем. Основное в обучении то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым важным моментом в отношении обучения и развития.

Исследования, проведенные Л.С.Выготским, показали: то, что лежит в зоне ближайшего развития в одном возрасте переходит на уровень актуального развития на следующем возрастном этапе, т.е., то, что ребенок умеет делать в сотрудничестве сегодня, он сумеет сделать самостоятельно завтра.

Л.С.Выготский отмечает: только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой. Но обучить ребенка можно только тому, чему он уже способен обучаться. Обучение возможно там, где есть возможность подражания. Значит, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, т.е. оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно начинается всегда с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются зоной ближайшего развития.

Л.С.Выготский делает педагогические выводы из психологического исследования. Для обучения необходимо определить низший порог, т.е. вопрос о созревших функциях остается в силе. Но этим дело не исчерпывается: необходимо определить и высший порог обучения. Только в пределах между обоими этими порогами обучение может оказаться плодотворным. Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

Глава 6. Л.С. Выготский и его школа, с. 217 - 234

6.1.Этапы научной биографии.

6.2. Смена научного мировоззрения.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 10. Культурно-исторический подход к пониманию психического развития : Л. С. Выготский и его школа, с. 125-139.

3. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Л. С. Выготский. Психология. - М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. - С. 901-909.

4. Выгодская, Г. Л. Каким он был / Г. Л. Выгодская // Вопр. психологии. - 1996. - № 5. - С. 122-134.

5. Леонтьев, А. А. Выготский / А. А. Леонтьев. - М. : Амонашвили 2002 . – 221 с. – (Антология гуманной педагогики).

6. Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. - М. : Воронеж, 1995. – С. 288-301.

Методические рекомендации

При изучении учебника [1], ответить на следующие вопросы:

1. Какой метод исследования психических явлений использовал Л.С. Выготский?

2. Какую центральную проблему психологии он изучал?

3. Как Л.С. Выготский определил область своего исследования, бихевиоризма и психоанализа?

4. Исторический принцип в исследовании психики.

При изучении работы Л.С. Выготского [3], рассмотреть следующие вопросы:

1. Определение возраста.

2. Понятие о возрастных новообразованиях: определение, центральные и частичные новообразования, центральные и побочные линии развития, смена центральных и побочных линий развития.

3. Понятие о социальной ситуации развития.

4. Взаимосвязь социальной ситуации развития и возрастных новообразований.

5. Понятие о динамике возраста.

Стабильный и кризисный периоды. Возрастные кризисы, их характеристика и значение. Понятие высших психических функций. Закон высших психических функций и его теоретическое значение. Проблема обучения и развития. Понятие об уровне актуального развития, «зоне ближайшего развития», теоретическое и практическое значение. Специфика детского развития [1] Теоретическое и практическое значение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского для возрастной психологии.

8. ПРОБЛЕМА ДЕТЕРМИНАНТ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

8.1. Принцип социально-исторической обусловленности развития психики человека

Идеи Л.С.Выготского получили развитие в работах отечественных психологов А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина и др. Они применили деятельностный подход к развитию психики.

Согласно деятельностному подходу, психическое развитие в животном мире представляет единый диалектический процесс. Развитие психики в филогенезе сочетается с качественным своеобразием развития психики в онтогенезе. В соответствии с этим подходом выделяются два типа жизни и два типа развития.

Первый тип – инстинктивно-биологический, он характерен для животных. Способ удовлетворения потребностей – врожденный, тип развития – преформированный.

Второй тип – культурно-исторический или социально-исторический, он характерен для человека. Тип развития – непреформированный.

А.Н. Леонтьев писал, что в индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта.

Одна из форм опыта – это видовой опыт, который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы.

Другая форма опыта – это индивидуальный опыт, который приобретается отдельной особью путем приспособления к условиям существования. Он представляет собой модификацию видового опыта соответственно изменяющимся условиям среды.

Эти две формы опыта взаимосвязаны. Биологический тип развития предопределен наследственностью. Врожденные видовые способности модифицируются, комбинируются в соответствии с меняющимися условиями среды.

У человека, в отличие от животного, существуют три вида опыта.

Первый вид опыта – видовой, врожденный, генетически запрограммированный.

Второй вид опыта – индивидуальный, прижизненно приобретенный.

Третий вид опыта – родовой опыт человечества, культурный или социально-исторический. Именно этот вид опыта приобретает доминирующую роль. В процессе присвоения родового опыта происходит приобретение знаний, формирование умений и навыков, развитие способностей, формирование личности.

Как индивид присваивает культурно-исторический опыт? По мнению А.Н. Леонтьева, процесс присвоения проходит в активной деятельности.

8.2. Условия развития психики

К основным условиям развития психики отечественные ученые относят морфофизиологические особенности мозга и общение.

Подробно проблему условий рассматривал А.Н. Леонтьев. Он отмечал, что важнейшим условием развития является наличие характерных для человека органов. Чтобы быть человеком, надо им родиться, иметь определенное строение тела, дающее возможность прямохождения и освобождения руки, особое строение речевого аппарата, главное - человеческий мозг. Исследование Н.Н. Ладыгиной-Котс показало, что шимпанзе не достигает уровня развития ребенка. Особое значение имеет способность человеческого мозга формировать устойчивые условно-рефлекторные системы. Они, по мнению ученого, представляют собой материальный субстат тех специфических особенностей и функций, которые формируются в процессе овладения человеком миром предметов и явлений, созданных человечеством. При этом развитие психики человека существенно отличается от развития психики животных.

О том, что наследственность является необходимым условием психического развития, подтверждают и случаи нарушения развития при повреждении, например, мозга. Многие генетические заболевания неотвратимо приводят к дизонтогенезу. Особенность человеческой наследственности проявляется в непреформированности функциональных систем, их гибкости, пластичности.

Действие фактора наследственности проявляется в индивидных свойствах человека. В исследовании Б.Г.Ананьева показано, что индивидные свойства включают две группы свойств: возрастно-половые и индивидуально-типологические.

Возрастно-половые свойства характеризуют возраст и пол, которые наследственно обусловлены.

Индивидуально-типологические свойства характеризуют отдельного человека, поскольку одинаковых людей нет. К этим свойствам относятся:

Конституция индивида, включающая общеморфологические признаки (строение тела, цвет глаз, волос, пр.) и частноморфологические признаки (особенности нервной системы, особенности строения зон мозга).

Функциональная асимметрия мозга, представляющая собой нагрузку левого (логическое мышление, речь) и правого (художественное восприятие, эмоциональные переживания) полушарий.

Нейродинамические свойства (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов).

Психодинамические свойства (свойства темперамента: активность, реактивность и пр.).

Индивидные свойства человек наследует. Однако процесс созревания организма, ход формирования его морфологических особенностей, связанных с созреванием мозга и, в частности, высших отделов коры головного мозга, а также функциональных особенностей, связанных с совершенствованием нервных процессов (возбуждение и торможение, индукция и др.), определяется не только генетической программой, но и условиями жизни, т.е. средой.

А.В Запорожец по этому поводу писал, что врожденные свойства организма и его созревание являются необходимым условием онтогенеза человеческой психики. Это условие создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет их содержание и структуру.

Прежде всего, это наличие человеческого мозга с преобладанием в его структуре высших отделов – коры больших полушарий, т.е. органа прижизненного формирования новых знаний и умений. Мозг новорожденного, как по размерам, так и по строению, отличается от мозга взрослого человека и постепенно на протяжении детства завершается процесс его созревания. Изменяются функции нервной системы. С возрастом происходит совершенствование основных нервных процессов (возбуждения и торможения, индукции).

Наследственность отрицать нельзя, но наследственность является только условием для развития. Это условие дает возможность возникнуть и развиться определенным специфически человеческим психическим процессам. Но это условие не предопределяет общий уровень развития психики. Процесс созревания организма, ход формирования его морфологических особенностей, связанных с созреванием мозга и, в частности, высших отделов коры головного мозга, а также функциональных особенностей, связанных с совершенствованием нервных процессов (возбуждение, торможение) определяется не только генетической программой, но и условиями жизни, т.е. социальной средой.

8.3. Источники развития психики

Л.С. Выготский считал, что источник развития находится вне ребенка. Среда выступает в отношении высших психических функций в качестве источника развития.

Среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. Значение среды подтверждают примеры: дети маугли, явление госпитализма, слепоглухие дети. Случаи слепоглухоты исследовали А.И.Соколянский, А.И.Мещеряков. Слепоглухие дети имеют нормальный человеческий мозг, следовательно, и потенциальные возможности стать полноценными людьми, но они

лишены привычных каналов связи с окружающим миром и применять по отношению к ним обычные воздействия бесполезно. Ребенок не в состоянии овладеть даже простейшими способами практической деятельности, например, самостоятельно есть, мыть руки и пр. Эти навыки нормально развивающиеся дети легко усваивают на первом году жизни. Но с помощью специальных методов, основанных на использовании у них сохраненного тактильно-кинестетического анализатора, удается наладить связь с окружающим миром, приобщить их к человеческой культуре.

Интересное высказывание по этому поводу есть у Р. Заззо: «Волчонок всегда волк, а ребенок только кандидат в человека».

Л.С. Выготский социальную среду предлагал называть «социальная ситуация развития».

Как видим, человек – социальное существо, вне взаимодействия с обществом он никогда не разовьет в себе тех качеств, которые развились в результате становления человечества.

Значит, наряду с наличием человеческого мозга, большую роль в психическом развитии играет присвоение индивидом культурно-исторического опыта, выработанного человечеством. Следовательно, источником психического развития является человеческая культура.

В социальной среде содержатся материальные и духовные ценности, которые выработаны человечеством на протяжении всего развития. Л.С.Выготский называл их своеобразными «психическими орудиями». Они предсталяют собой продукты культурно-исторического развития общества – это язык, орудия труда, математические знаки, произведения искусства и многое другое. Появившийся на свет ребенок оказывается в мире специфических человеческих предметов. Мир общественных предметов непосредственно не дан индивиду. Перед каждым отдельным человеком стоит задача его познания.

Механизм присвоения человеком общественного, выраженного в материальных и идеальных результатах человеческой деятельности, меняет тип развития. Этот механизм, как пишет А.Н.Леонтьев, освобождает развитие от подчиненности законам биологии, ускоряет его и открывает такие перспективы, которые невозможны, если следовать законам наследственности. Таким образом, психическое развитие ребенка осуществляется не как биологическое или уравновешивание со средой, а как процесс овладения социальным опытом.

Л.С. Выготский подчеркивал, что отношение к среде меняется с возрастом, а, следовательно, меняется и роль среды в развитии ребенка. Он подчеркивал, что среду

надо рассматривать не абсолютно, а относительно, т.к. влияние среды определяется переживаниями ребенка. Он ввел понятие «ключевое переживание». Оно выделяет и обозначает ту важнейшую психологическую действительность, с изучения которой надо начинать анализ среды в развитии ребенка. Переживание представляет собой как бы узел, в который завязаны многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств.

8.4. Движущие силы развития психики

Ученые, относящиеся к разным подходам, по-разному понимают формы развития. Представители натуралистической концепции считают, что главное в развитии – адаптация ребенка к окружающей среде. В биогенетической концепции приспособление происходит путем наследования определенных свойств и путем накопления индивидуального опыта. Главное – приспособиться к окружающей среде.

Но мир общественных предметов непосредственно не дан индивиду. Перед каждым отдельным человеком стоит задача его присвоения, опосредованная его отношениями со взрослыми.

Л.С. Выготский считал, что психическое развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. Следовательно, в культурно-исторической концепции главное – присвоение культурно-исторического опыта.

Как происходит присвоение опыта? Психическое развитие осуществляется не как процесс биологического приспособления или уравновешивания со средой, а как процесс овладения социальным опытом. Этот процесс осуществляется в активной деятельности.

По мнению А.Н.Леонтьева, процесс присвоения происходит в активной деятельности, направленной на присвоение общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства и пр. Ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна воплощенной в них человеческой деятельности. В собственной деятельности ребенок распредмечивает соответствующие части культуры и тем самым присваивает связанные с ними общественные способности.

Таким образом, движущей силой развития является деятельность.

Важное значение для понимания развития психики ребенка имеет изучение процесса преобразования его внешней совместной деятельности со взрослым в индивидуальную, собственную деятельность, т.е. изучение интериоризации. Ребенок самостоятельно выполнить какую-то деятельность не может, она первоначально должна осуществляться во внешней совместной деятельности со взрослым. В этой деятельности должны быть развернуто представлены действия. Выполнение этих действий позволяет

ребенку присвоить связанные с ними значения. Это присвоение требует перехода от развернутых практических действий сначала к действиям в вербальном плане, а потом и к свернутым умственным операциям, т.е. постепенно происходит интериоризация действий. В дальнейшем самостоятельное продвижение мысли ребенка возможно лишь на основе уже интериоризированного исторического опыта.

Движущей силой развития психики ребенка является собственная деятельность ребенка по овладению действительностью, опосредованная его отношениями со взрослыми.

А.Н.Леонтьев особое значение для психического развития придавал ведущей деятельности. Ведущая деятельность – это не преобладающая деятельность, а такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Ведущие деятельности: игра, учение, труд, общение.

А.Н. Леонтьев выделил признаки ведущей деятельности. Одним из признаков является формирование в недрах ведущей деятельности психических новообразований. Следующим признаком является зарождение следующей ведущей деятельности. Ведущая деятельность дает жизнь новым видам деятельности. В рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущая деятельность, поскольку развитие возможно только в том случае, когда ребенок активен, а активность он может проявить только в деятельности. В процессе ведущей деятельности происходит активное присвоение ребенком социального опыта. Каждая новая социальная ситуация развития характеризуется появлением новой ведущей деятельности. Например, в дошкольном возрасте социальная ситуация развития характеризуется тем, что ребенок стремится приобщиться к жизни взрослых. Как он это может сделать? Только в игре.

Отечественные психологи Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец и др. заложили основы отечественной теории развития психики. Не отрицая ни одну из детерминант, акценты расставили следующим образом: наследственность является условием для развития психики, среда – это источник развития, а активность – движущая сила развития.

Движущей силой развития является активность, деятельность ребенка по овладению социальным опытом. Эта активность опосредована отношениями со взрослыми. Взрослые, воспитывая ребенка, направляют его деятельность. Активность может рассматриваться как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

В культурно-исторической концепции развитие идет от коллективных форм сотрудничества со взрослыми к индивидуальным. Так развиваются высшие психические функции, при этом учитывается зона ближайшего развития.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

6.2. Смена научного мировоззрения, с. 223-231.

2. Запорожец, А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка / А. В. Запорожец //Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1978. – С. 10-16.

3. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной психологии. - М., 1996. - С. 145-154.

Методические рекомендации

При изучении учебника [1], ответить на следующие вопросы:

1. В чем, по мнению Л.С. Выготского, актуальность проблемы развития?

2. В чем сущность принципа социально-исторической обусловленности психики человека?

Анализ таблицы 6 «Параметры развития ребенка и их понимание в разных научных концепциях» [1, с. 228].

Характеристика условий и источников развития психики человека [1,2]. Проблема движущих сил психического развития в отечественной психологии. Понятие о деятельности, её структура, роль деятельности в психическом развитии [3].

9. ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

9.1. Понятие о возрасте

Понятие «возраст» является одной из категорий психологии развития. Возраст – конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризуемая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей (Д.И.Фельдштейн).

Возрастные периоды психического развития определенным образом зависят от количества прожитых лет и степени зрелости организма. Но у разных людей они могут не совпадать и люди одного и того же возраста могут отличаться друг от друга количеством приобретенных знаний, умений, особенностями психического развития, отношением к

окружающей действительности. Этот факт можно объяснить тем, что понятие «возраст» многомерно и в нем можно выделить несколько составляющих.

Рассмотрим основные характеристики возраста.

Хронологический возраст – это возраст отдельного человека, личный факт жизни человека с момента зачатия или с момента рождения до смерти. Хронологический возраст еще называют паспортным возрастом.

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со среднестатистическим уровнем развития. Установлены нормативы, дающие понятие о том, в каком возрасте, какие изменения должны происходить у человека. Если они не наступают, это свидетельствует об отставании в развитии. В таком случае биологический возраст меньше хронологического. Если же, наоборот, изменения, которые должны произойти в старшем возрасте, наступают раньше, то говорят о том, что биологический возраст превышает хронологический.

Ученым известно явление акселерации, т.е. ускорение физического развития. Выделено два вида акселерации – эпохальная и внутригрупповая.

Эпохальная акселерация присуща для всех детей, живущих в данное время. Такая акселерация наблюдалась в 60–70-е годы XX в. Затем процесс развития стабилизировался и в 90–е годы было обнаружено противоположное явление – децелерация, т.е. замедление физического развития. Причины акселерации и децелерации науке не известны, хотя периодически наблюдаются то ускорение, то замедление физического развития детей.

Внутригрупповая акселерация свидетельствует об ускорении физического развития в определенный возрастной период. Она может быть присуща не всем детям, а примерно 13-20%. В качестве примера внутригрупповой акселерации можно привести явление опережения физического развития девочек по сравнению с мальчиками в подростковом возрасте. У некоторых детей наблюдается ретардация, т.е. замедление развития на 2–3 года по сравнению с теми детьми, которые развиваются своевременно. Причиной может стать наследственность. Акселерация не оказывает влияние на психическое развитие.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического развития со среднестатистическими нормативами. Если психические изменения отстают от хронологического возраста без каких-то органических нарушений в деятельности мозга, то говорят о задержке психического развития (ЗПР). Если происходит опережение в психическом развитии, то можно говорить об одаренности.

В семейном воспитании нередки случаи, когда родители стремятся форсировать психическое развитие детей путем раннего обучения. В разумных пределах это

необходимо. Но известны факты, когда уровень психического развития существенно повышали. Анализируя такие факты, А.В.Запорожец выдвинул проблему искусственной акселерации. Он считал, что искусственно завышать психологический возраст не следует, это может нанести вред ребенку. Он говорил об амплификации развития.

Социальный возраст измеряется соотнесением уровня социального развития человека в сравнении с тем, что статистически нормально для его сверстников. В социальный возраст входят различные жизненные события – поступление в школу, профессиональный выбор, вступление в брак, начало трудовой деятельности и т.д. О социальном возрасте свидетельствует мировоззрение человека, демонстрирующее его отношение к жизни.

Эти разновидности возраста характеризуют объективные, внешние измерения.

Кроме этого, существует еще **субъективный** или переживаемый возраст. Когда речь идет об осознании человеком того, к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает. Субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому.

В понятии «возраст» переплетаются биологические и социально-психологические категории. Происходит взаимодействие двух рядов развития, на которые указывал Л.С.Выготский – натурального ряда, когда речь идет о биологическом развитии организма, и культурного развития, когда речь идет о присвоении общественно-исторического опыта.

Л.С.Выготский подошел к выделению понятия «культурный возраст». Культурный возраст – это та стадия культурного развития, которой ребенок достиг в данный момент. Культурный возраст нужно соотносить, с одной стороны, с паспортным, а, с другой стороны, с интеллектуальным или психологическим.

Анализ жизненного пути человека должен учитывать многомерность возраста: биологический возраст соотносится со свойствами организма; психологический – с сенсомоторной, эмоционально-волевой, познавательной и другими сторонами личности; социальный – с положением человека в системе общественных отношений.

Термин жизненный путь в настоящее время довольно часто употребляется в научной литературе для описания индивидуального развития человека.

9.2. Л. С. Выготский о периодизации психического развития

Проблема периодизации интересовала многих ученых. Л.С. Выготский проанализировал все существовавшие к тому времени периодизации детского развития и выделил 3 группы.

К первой группе он отнес теории, в которых были сделаны попытки осуществить периодизацию детского развития не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатого построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера он привел периодизации ученых, принадлежащих к биогенетическому направлению, например рекапитуляции.

К этой же группе Л.С Выготский отнес периодизации, которые широко используются в практике образования, когда выделяют дошкольный возраст, младший школьный возраст, средний школьный, старший школьный возраст. Такая периодизация близка к истинной, но она ошибочна, поскольку строится не на основе внутреннего расчленения процесса развития, а на основе ступеней воспитания и образования, т.е. по педагогическому принципу.

Во вторую группу Л.С. Выготский отнес те периодизации, в которых ученые делают попытки выделить какой-то один признак, по которому и судят о развитии. Например, периодизация П.П. Блонского (1884-1941), в которой за основу берется смена зубов (дентиция). Это изменение доступно наблюдению, является ярким признаком и бесспорно свидетельствует о развитии. Он выделил: беззубое детство (от 8 месяцев до 2–2,5 лет); детство молочных зубов (примерно до 6 лет); детство постоянных зубов, которое завершается при появлении зубов мудрости.

Некоторые ученые в качестве признака берут половое созревание.

Несмотря на то, что в этих периодизациях берется объективный признак, но он выбирается по субъективным основаниям, в зависимости от того, на что обратит внимание ученый. Недостаток в том, что в них проявляется субъективизм.

Критикуя эту группу периодизаций, Л.С. Выготский отмечал, что возраст – это объективная (а не субъективная) категория, поэтому вехи, разграничивающие один возраст от другого, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а только в тех, в которых объективно заканчивается один возраст и берет начало другой.

Следующий недостаток периодизаций этой группы заключается в том, что для разграничения возрастов выдвигается только один критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется значение, показательность, ценность выбранного признака. Так, признак, показательный в одну эпоху, теряет свою показательность в другую, т.к. в ходе развития те стороны, которые стояли на первом месте, потом отодвигаются на второе место. Например, признак - половое созревание не является показательным во всех возрастах, кроме пубертатного. Признак прорезывания зубов показательный только в младенческом и раннем возрасте, и нельзя приравнивать ребенка 7 лет и юношу, у которого также могут прорезываться зубы

мудрости. Важность какого-то отдельного признака постоянно меняется при переходе от возраста к возрасту.

Третий недостаток этих периодизаций в том, что за основу берется внешний признак, а не внутренний.

Третья группа – это периодизации, в которых ученые стремились перейти от описательного принципа к выделению существенных особенностей детского развития. Л.С. Выготский отмечал, что они правильно ставят задачу, а решают ее неправильно. Положительным в этой группе периодизаций является то, что авторы стремятся перейти от описательного принципа к выделению существенных особенностей детского развития. Причина ошибок заключается в дуалистическом подходе к детскому развитию, который не позволяет рассматривать развитие как единый процесс саморазвития, поэтому представители этого направления испытывают методологические трудности.

Примером периодизации, относящейся к этой группе, является периодизация А. Гезелла. Он пытался построить периодизацию, исходя из внутреннего темпа и ритма развития (от рождения до 1 года – максимальный темп, от года до 3 лет – средний темп, от 3 до 18 лет – низкий темп). Л.С. Выготский периодизацию А. Гезелла считал примером половинчатых попыток периодизации, когда останавливаются на половине дороги при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Проведенный анализ периодизаций психического развития позволил Л.С. Выготскому поставить вопрос о том, какими должны быть принципы построения подлинной периодизации. Он считал, что только внутренние изменения самого развития, переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые называются возрастом. Он писал, что нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Но для научной периодизации детского развития одного этого недостаточно. Необходимо еще учитывать, как он считал, динамику переходов от одного возраста к другому. В чем заключается динамика? Начало возраста знаменуется кризисом, появлением социальной ситуации развития, затем идет стабильный период, в который происходит накопление новообразований, затем опять критический период, т.е. кризис и т.д.

9.3. Концепция психического развития детей Д.Б.Эльконина

Д.Б.Эльконин развил понятие о ведущей деятельности, сформулированное А.Н.Леонтьевым. Он подчеркнул, что нужно рассматривать зависимость психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. Причем процесс развитие невозможно

понять без глубокого исследования содержательно-предметной стороны деятельности, т.е. без выяснения того, с какими сторонами действительности взаимодействует ребенок в той или иной деятельности. Поскольку общество состоит из мира вещей и мира людей, то ребенок в процессе активной деятельности познает мир, состоящий из предметов и человеческих отношений. Д.Б.Эльконин рассматривал эти две системы: мир вещей и мир людей. Он отмечал, что система «ребенок – вещь» в действительности является системой «ребенок – общественный предмет». Потому что общественные способы действий с предметами непосредственно не даны, на них не написано, как их использовать, как с ними действовать. Для усвоения способов действия с предметами необходим показ, в процессе которого ребенок усваивает общественные способы действий с предметами. Физические характеристики предмета выступают для ребенка в качестве ориентиров для действий с этим предметом, а вот физические характеристики непосредственно даны.

При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества. Для ребенка это развитие представляется как повышение уровня овладения действиями с предметами. По умению действовать с предметами дети оценивают себя по сравнению с другими людьми, они сравнивают свой уровень и возможности с уровнем и возможностями других людей. Причем они сравнивают себя не только с другими детьми, но и со взрослыми. В процессе такого сравнения взрослый открывается перед ребенком не только как носитель общественных способов действий с предметами, но и как человек, осуществляющий определенные общественные задачи, деятельность. Ребенок подходит к пониманию следующей системы «ребенок – взрослый», которая в действительности представляет систему «ребенок – общественный взрослый». Это изменение формулировки связано с тем, что взрослый выступает перед ребенком не только как носитель индивидуальных качеств, но и как носитель определенных видов общественной деятельности, в процессе которой он вступает в разнообразные отношения с другими людьми и сам, в свою очередь, подчиняется определенным нормам. На деятельности взрослых также не указаны (не написаны) задачи, мотивы, пр. Внешне она выступает перед ребенком как производство предметов или преобразование предметов. Осуществление этой деятельности в ее законченной форме для детей недоступно. Но она их очень интересует. Дети начинают моделировать эти отношения в игре. В игре возникает потребность в овладении новыми предметными действиями, т.к. без них невозможно отобразить деятельность взрослых. Таким образом, взрослый выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, а также общественно

выработанных эталонов, которые необходимы для ориентации в окружающей действительности.

Деятельность ребенка внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором происходит формирование личности. Эти системы отношений ребенок осваивает в различных видах деятельности.

Д.Б.Эльконин проанализировал исследования, посвященные анализу ведущей деятельности в различные возрастные периоды, и сделал их обзор. В исследованиях, проведенных М.И.Лисиной, обосновано, что ведущей деятельностью в младенческом возрасте является непосредственное эмоциональное общение. Ф.И.Фрадкина показала, что ведущей деятельностью в раннем возрасте является предметная деятельность. А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский убедительно доказали, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Л.С.Выготский выделил, что в младшем школьном возрасте ведущая деятельность – учебная. Д.Б.Эльконин установил, что ведущая деятельность в подростковом возрасте – интимно-личное общение.

Проведенный анализ натолкнул Д.Б.Эльконина на мысль о возможности разделения ведущих деятельностей на две большие группы.

В первую группу входят деятельности, в которых происходит ориентация в основных смыслах человеческой деятельности, т.е. освоение задач, мотивов, отношений между людьми. Это деятельности в системе отношений «ребенок – общественный взрослый»: непосредственное эмоциональное общение младенца, ролевая игра, интимно-личное общение подростка.

Безусловно, эти виды деятельности существенно отличаются друг от друга по содержанию, глубине проникновения ребенка в сферу задач, мотивов деятельности взрослых. Но и в то же время они очень похожи по основному содержанию. При осуществлении этой группы деятельностей происходит развитие у детей мотивационно-потребностной сферы.

Вторую группу составляют деятельности, в которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами, усвоение различных эталонов. К этой группе относятся деятельности в системе «ребенок – общественный предмет»: предметная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника, учебно-профессиональная деятельность старших школьников. Внешне эти виды деятельности также мало похожи. Например, что общего между овладением действием с ложкой и овладением грамматикой? Но общее у них то, что они представляют собой итог предшествующей истории, культуры. Усваивая общественно

выработанные способы действий с предметами, ребенок глубже начинает ориентироваться в предметном мире, у него начинают развиваться интеллектуально-познавательные силы ребенка, его операционно-технические возможности.

Д.Б.Эльконин уточнил, что когда говорим о значении ведущей деятельности для развития ребенка в тот или иной период, то это не означает, что развитие осуществляется только в одном направлении и не осуществляется по другому направлению. Жизнь ребенка многогранна и деятельности, которые появляются, тоже многообразны. Появление ведущей деятельности не отменяет существование прежних. Они лишь меняют место в общей системе отношений ребенка к действительности.

Д.Б.Эльконин распределил выделенные виды деятельности в той последовательности, в которой они становятся ведущими и отнес их определенной группе, получился следующий ряд.

Вид деятельности	Группа
Непосредственно-эмоциональное общение	1 группа
Предметная деятельность	2 группа
Ролевая игра	1 группа
Учебная деятельность	2 группа
Интимно-личное общение	1 группа
Учебно-профессиональная деятельность	2 группа

Таким образом, в детском развитии имеют место периоды, во время которых происходит освоение мотивов, норм, отношений между людьми и на этой основе развивается мотивационно-потребностная сфера. Есть также периоды, в процессе которых происходит освоение общественно выработанных способов действий с предметами, и на этой основе развивается операционно-техническая сфера. Последовательность смены одних периодов другими позволил Д.Б.Эльконину сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающуюся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. А вслед за этими периодами опять следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы и т.д. Каждый раз между этими двумя типами ориентации либо в системе отношений, либо в способах употребления предметов возникают противоречия. Эти противоречия и являются причиной развития или движущей силой развития. Движущая сила развития –

это противоречие между усвоением предметной или общественной сторонами действительности.

Основываясь на эту теорию, Д.Б.Эльконин разработал периодизацию психического развития.

Кроме этого, вкладом Д.Б.Эльконина в психологию развития является обоснование принципа историзма применительно к детскому возрасту. Он доказал, что в разные исторические эпохи детство имеет разную продолжительность и соответственно разное содержание.

Известны и другие подходы ученых к определению периодизации психического развития.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

6.3. Дальнейшие шаги по пути, открытому Л. С. Выготским, с. 234 - 243.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 11. Стадиальность психического развития человека: проблема периодизации развития в онтогенезе, с. 140-155.

Глава 18. Взрослость: молодость и зрелость. § 2. Проблема периодизации взрослости, с. 286-288.

3. Ананьев, Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев // Психология развития : хрестоматия. – СПб, 2001. - С. 307-309.

4. Выготский, Л. С. Проблема возраста. 1. Проблема возрастной периодизации психического развития / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002. - С. 892-901 .

5. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии. - М., 1998. - С. 201-207.

6. Психологический словарь (любой)

Методические рекомендации

Анализ определений возраста [6]. Характеристика объективного возраста: хронологический, биологический, психологический, социальный. Субъективный возраст. Проблема акселерации психического развития. Амплификация психического развития как

наиболее полное использование потенциала развития каждой возрастной стадии (А.В. Запорожец). Актуальность проблемы возрастной периодизации.

Периодизация психического развития в истории зарубежной психологии. Повторить ранее изученные темы, в которых рассматривались различные периодизации психического развития (С. Холл, Гетчинсон, К. Бюлер, А. Гезелл, З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже). Проанализировать периодизации по следующим вопросам:

1. Критерий, лежащий в основе построения периодизации.
2. Автор периодизации.
3. Количество периодов (стадий), их краткая характеристика.
4. Критика отечественными учеными данной периодизации.

Для систематизации знаний заполнить таблицу 3.

Таблица 3

Проблема периодизации психического развития в зарубежной психологии

Критерий, лежащий в основе периодизации	Авторы	Количество периодов и краткая характеристика

Л.С. Выготский о проблеме периодизации психического развития [3]. Недостатки существовавших периодизаций. Периодизация Л.С. Выготского: принципы построения, стадии.

Периодизация психического развития детей Д.Б. Эльконина [4].

При анализе статьи обратить внимание на следующие вопросы:

1. Какие две линии необходимо учитывать, чтобы понять специфику психического развития ребенка?
2. Характеристика двух систем: ребенок – «общественный предмет» и ребенок – «общественный взрослый».
3. В каких видах деятельности дети осваивают эти системы?
4. Какую гипотезу и какой закон сформулировал Д.Б. Эльконин?
5. В чем заключается теоретическое и практическое значения гипотезы Д.Б. Эльконина?
6. Какие кризисы выделяет Д.Б. Эльконин?
7. По каким критериям рассматриваются стабильные возрасты?

РАЗДЕЛ 2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА

10. ПЕРИОД НОВОРОЖДЕННОСТИ

10.1. Характеристика новорожденного

Период с момента зачатия до рождения ребенка называется пренатальным. Этот период отечественные психологи не включают в периодизацию. Поскольку в этот период совершенно иной тип жизни и тип развития – нет психического отражения, развитие осуществляется по преформированному пути. Но этот период имеет большое значение для последующего развития ребенка.

Во время рождения происходит смена среды существования. До этого момента плод получал кислород через плаценту, легкие бездействовали. Теперь ребенок оказывается в новой для него воздушной среде и ему приходится изменять тип своего дыхания. Из условий относительно постоянной температуры в организме матери он попадает в среду со сниженной температурой. Меняется тип питания, от вегетативного растительного существования он переходит к новому типу питания.

Каким ребенок рождается? Рост – примерно 50 см, вес – 3200–3400 г. Туловище длинное, ноги короткие, голова относительно тела велика, по окружности 34 – 36 см. Грудная клетка бочкообразной, а не плоской, как у взрослых, формы. Кости скелета содержат мало солей извести, а некоторые состоят только из хрящей. На голове между костями есть промежутки – швы и места расширения швов – роднички. Большой родничок открыт, можно заметить, как он пульсирует. Малые и боковые роднички закрыты. Мускулатура недостаточно развита. Кожа очень тонкая, нежная. На плечах и спине бывает покрыта пушковыми волосами. Ребенок сохраняет внутриутробное положение: руки и ноги согнуты и подтянуты к туловищу, наблюдается гипертонус мышц. К моменту рождения мозг уже сформирован в основных частях: форма, расположение отдельных частей, их взаимосвязь. Но он характеризуется глубокой незрелостью. Нервная система готова к деятельности в новых условиях. Самым незрелым отделом нервной системы является кора головного мозга.

Момент рождения интересовал многих психологов. Психоаналитики акт рождения называют травмой и считают, что вся последующая жизнь человека несет отпечаток этой пережитой при рождении травмы. Вряд ли можно согласиться с этим мнением, т.к. у ребенка еще нет психической жизни и крик знаменует не что иное, как переход к новой форме дыхания.

10.2. Социальная ситуация развития в период новорожденности

Л.С. Выготский выделил особый характер психологического кризиса периода новорожденности. Ребенок от пренатального развития переходит к постнатальному, происходит изменение типа жизни и типа развития. Социальная ситуация развития – ребенок отделяется от матери физически, но не биологически. Все существование ребенка в этот период занимает как бы промежуточное состояние между внутриутробным и внеутробным.

Какими фактами Л.С. Выготский подтверждает это положение?

1. Пищу ребенок получает от матери.

2. Недостаточная дифференцированность сна и бодрствования.

Сон у новорожденного поверхностный, прерывистый, беспокойный. Во сне он производит много импульсивных движений, иногда даже ест, не просыпаясь. Может спать с полузакрытыми глазами. Спит примерно 80% суток, а взрослый – 20%. Общее состояние – это дремотное состояние с кратковременным сном и кратковременным бодрствованием.

Сон новорожденного и его питание занимают промежуточное место между состоянием эмбрионального и постнатального развития. Даже поза у ребенка сохраняется как у эмбриона: ручки и ножки прижаты к туловищу.

3. Ребенок обладает рядом двигательных функций, но он не способен к самостоятельному движению, перемещению в пространстве.

4. Наличие безусловных рефлексов также свидетельствует о промежуточном состоянии между внутриутробном и внеутробном развитии.

Какие безусловные рефлексы у новорожденного?

Сразу же после рождения вступают в действие рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма – дыхания, кровообращения, пищеварения, удовлетворения других органических потребностей. Ребенок может кашлять, чихать, удаляя тем самым помехи для дыхания.

Все безусловные рефлексы можно объединить в группы.

1. Пищевое и лабиринтное сосредоточение. Безусловные рефлексы, относящиеся к этой группе, представляют собой врожденные доминантные реакции. Особенности доминант заключаются в том, что их актуализация приводит к торможению всех остальных реакций. Пищевое сосредоточение выступает в форме сосания, лабиринтное – проявляется во время укачивания. Эти доминанты широко используются в народной педагогике, чтобы успокоить ребенка, ему дают соску и укачивают.

2. Пищевые рефлексы: сосательный, глотательный. Так, при прикосновении к уголкам губ или языку у ребенка появляются сосательные движения, а все остальные

движения затормаживаются. М.П.Денисова и Н.Л.Фигурин такое поведение новорожденного назвали «реакцией пищевого сосредоточения». Но безусловный сосательный рефлекс несовершенный, он быстро «обрастает» условными рефлексами.

3. Защитные, оборонительные рефлексы. К ним относится рефлекс Пейпера или зрачковый рефлекс – на яркий свет или хлопок над головой, ребенок закрывает глаза или поворачивает головку к свету, звуку. Рефлекс Моро – если голове ребенка придать некоторое ускорение, например, слегка ударить по подушке под головой, то ребенок быстро разводит руки в стороны и растопыривает пальцы. Создается впечатление, что в этой ситуации, напоминающей внезапное падение, он готов за что-то ухватиться. Происходит «группирование» на потерю опоры и сильный звук. Также ребенок отдергивает конечности на болевые раздражители.

4. Ориентировочные рефлексы со зрительного и слухового анализаторов. Они обеспечивают выделение нового раздражителя и установку на его восприятие.

5. Рефлексы-атавизмы. Полезное приспособительное значение этих рефлексов для человека уже утрачено. К ним относится атавистический обезьяний рефлекс или цеплятельный, хватательный рефлекс, рефлекс Робинсона. Хватательный рефлекс проявляется в следующем: если вложить в ручку ребенка палец, то можно его поднять и держать в висячем положении. В этом проявляется родство с обхватывающим рефлексом обезьяньего детеныша: он 4 конечностями сжимает шерсть на теле матери и в таком состоянии остается и когда бодрствует, и когда спит.

Различные локомоторные рефлексы: рефлекс отталкивания (если к ножкам поставить опору, например, книгу, то он может немного проползти), шагательный, плавательный рефлексы. Например, в первые недели жизни распеленутый младенец проделывает шагательные движения. В первые 3 недели, если ребенка взять под мышки, он делает шагательные движения, а если положить его в воду на животик, то плавательные. К 3 месяцам они исчезают.

Кроме этих рефлексов, существует множество других, которые управляют поведением новорожденного.

Значение безусловных рефлексов в этот период в том, что они помогают приспособиться к новым условиям жизни, это наследственно закрепленные механизмы. Небольшого набора наследственных механизмов явно недостаточно, чтобы приспособиться к такой сложной новой среде. Все безусловные рефлексы, за исключением ориентировочного, большой роли в формировании поведения ребенка не играют. Тем более, что безусловные рефлексы не закрепляются в поведении ребенка, они отмирают.

На смену им появляются условные рефлексы. Когда появляется первый условный рефлекс? Н.М. Щелованов установил, что он появляется на 9 день на положение под грудью. В результате многократного раздражения вестибулярного аппарата и пищевого подкрепления формируется этот условный рефлекс. Условные рефлексы быстро включаются и быстро выключаются, никак не контролируются произвольно.

Ученые (П.Я.Гальперин) считают, что отмирание инстинкта является важным психологическим последствием онтогенеза. В результате возникает новая структура поведения: потребности теряют свой биологический характер и становятся органическими. Предметы, удовлетворяющие потребность, перестают быть условными раздражителями.

Известно, что органические потребности не предопределяют поведение, все зависит от воспитания и обучения. А биологические потребности предопределены, т.е. носят преформированный характер.

У ребенка, в отличие от животных, безусловные рефлексы не позволяют сложиться человеческим формам поведения.

Набор безусловных рефлексов дает возможность сложиться взрослой особи с защитными, охотничьими и прочими реакциями, которые необходимы для нормального существования. Отсутствие врожденных форм поведения дает безграничные возможности усвоения социального опыта, приобретения новых форм поведения. Это отличает ребенка от детенышей животных.

П.Я.Гальперин отмечал: важно, что у ребенка нет биологической предопределенности поведения. То, как будет удовлетворена органическая потребность, диктуется способами, выработанными в обществе. Выживание ребенка, его адаптация к окружающему миру невозможна без взрослых.

Преобладание безусловных, а не условных рефлексов у новорожденного объясняется тем, что не сформирована кора больших полушарий головного мозга: нервные клетки не имеют ответвлений, проводящие пути не покрыты защитными миелиновыми оболочками. Это приводит к иррадиации возбуждения и затрудняет образование условных рефлексов. Поведение ребенка обусловлено преимущественно подкорковыми центрами головного мозга. Показателем созревания коры головного мозга является появление условно-рефлекторной деятельности.

Итак, своеобразие социальной ситуации развития в период новорожденности заключается в том, что ребенок отделяется от матери физически, но вся его жизнь тесно связана с ней, он занимает промежуточное состояние между внутриутробным и внеутробным развитием.

10.3. Сроки периода новорожденности

Однозначного мнения о сроках новорожденности нет. Существует 3 подхода относительно сроков новорожденности.

1. Рефлексологический подход.

Момент появления у ребенка условных рефлексов со всех анализаторов и является окончанием периода новорожденности. Это конец 1-го месяца, начало 2-го месяца.

2. Физиологический подход.

Когда ребенок восстанавливает свой первоначальный вес, потерянный в период адаптации к новой среде. Это 7-10 день или до 21 дня.

3. Психологический подход.

Когда у ребенка появляется хотя бы намек на взаимодействие со взрослым. Н.Л.Фигурин, М.П.Денисова считали, что это конец 1-го, начало 2-го месяца, когда ребенок улыбкой реагирует на появление взрослых, на звук человеческого голоса.

10.4. Специфика психического развития новорожденного

Центральным новообразованием периода новорожденности является индивидуальная психическая жизнь новорожденного (Л.С. Выготский). Несмотря на то что жизнь новорожденного еще примитивна, она все же является психической жизнью ребенка. Этой психической жизнью управляет подкорка и недостаточно зрелая в структурном и функциональном отношении кора.

Что является содержанием психической жизни новорожденного?

У новорожденных появляются **ощущения**: температурные, внутриорганические, слуховые, оптические, кожные и др. Наиболее развитой у ребенка сразу после рождения является кожная чувствительность. Он реагирует на прикосновения, на различие температуры. Причем тактильная чувствительность характеризуется неравномерностью, наиболее чувствительны губы, ладони и лоб ребенка. Например, ребенок может отказаться от молока, которое холоднее обычного на один градус.

К моменту рождения у ребенка также достаточно развита **вкусовая чувствительность**. Новорожденный ярко реагирует на введение в рот раствора хинина или сахара. Через несколько дней после рождения ребенок способен отличить молоко матери от подслащенной воды, и подслащенную воду от простой воды.

С момента рождения у ребенка достаточно развита **обонятельная чувствительность**. Новорожденный по запаху может определить материнское молоко, если ребенок попробовал материнское молоко и питался им одну неделю, то он будет отказываться от коровьего, почувствовав его запах.

Обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются не так интенсивно.

Более сложными по строению и функционированию являются зрение и слух, эти анализаторы к моменту рождения оказываются недостаточно зрелыми, поэтому и развиваются медленнее.

Слуховой анализатор к моменту рождения готов к функционированию. Но в первые два–три дня жизни полости среднего и внутреннего уха заполнены околоплодной слизью, евстахиева труба не наполнена воздухом, а просвет барабанной перепонки почти закрыт набухшей слизистой оболочкой. Поэтому в первые дни после рождения ребенок не реагирует даже на громкие звуки. Известно, что плод слышит звук, в частности, сердцебиение матери. В эксперименте было обнаружено, что при спокойном сердцебиении (70 ударов в минуту)новорожденные спали, при учащенном сердцебиении (90 ударов) начинали плакать.

В течение первой недели ребенок начинает реагировать на звуки, иногда этот срок затягивается до 2 – 3 недель. Но чувствительность к звукам у новорожденных еще низкая, хотя уже в первые недели жизни она возрастает.

Довольно рано, на 2–3 неделе появляется слуховое сосредоточение, например, при резком звуке ребенок как бы замирает, затем на 3–4 неделе такая же реакция возникает на человеческий голос. Новорожденные способны различать звук, идущий от источника, расположенного справа или слева (на 2, 3 месяце). Уже на 2 месяце жизни у ребенка развивается речевой слух, т.е. способность выделять из различных речевых раздражителей человеческий голос. Например, ласковый голос мамы действует успокаивающе.

Зрительный анализатор к моменту рождения менее развит, поэтому и зрение развивается медленнее. Зрение во внутриутробном развитии развивается за счет вестибуляторного аппарата. Но в период новорожденности происходит интенсивное развитие зрительного анализатора. Чувствительность к свету у новорожденных детей низкая, но уже в первые дни жизни она возрастает. С момента появления зрительных ощущений ребенок начинает реагировать на свет двигательными реакциями.

Цвет ребенок различает еще очень плохо. Хотя есть исследования, например, А.Лодж, регистрируя электрические потенциалы, возникающие в сетчатке глаза и мозгу при вспышках оранжевого и белого цветов, установил, что дети в возрасте от 13 до 28 часов различно реагируют на разные цвета.

А.В. Зонова установила наличие у новорожденных цветовой чувствительности: основные цвета, которые различали испытуемые, были красный и зеленый. Возникает закономерный вопрос: с помощью какой методики она это определяла? В методике

показателем различительной способности являлось торможение сосательного рефлекса при ориентировке но новые стимулы, т.е. пищевое сосредоточение.

Одновременно развивается зрительное сосредоточение. Исследования А.М.Фонарева показали, что после 6 дней жизни ребенок начинает следить за движущимися предметами.

Уже на первой – второй неделе он может поворачивать головку за медленно движущимся объектом, который находится от ребенка на расстоянии 20–30 см. На 2–3 неделе появляется конвергенция, т.е. сведение обоих глаз на предмете, но остановить взор на предмете он еще затрудняется. На 3–5 неделе появляется зрительное сосредоточение, оно внешне проявляется примерно так же, как и слуховое: ребенок замирает и задерживает взгляд на предмете, длительность сосредоточения сначала 5 секунд, потом, на 2 месяце, может достигать до нескольких минут. С 4 недель ребенок может следить за предметом на расстоянии 1 – 1,5 м., а к 2 месяцам – на расстоянии 2 – 4 м.

Функционирование анализаторов у новорожденного обеспечивает уже различение не только простых стимулов, но и комплексных раздражителей, что закладывает основу для восприятия предмета в целом.

По данным Р.Франц уже в первые 10 дней жизни дети предпочитают:

– комплексные объекты простым;

– трехмерные – плоскостным;

– движущиеся – неподвижным;

– асимметричные, неправильной формы симметричным.

Но это еще не свидетельствует о том, что у новорожденных развито восприятие. Например, в исследованиях Л.А.Венгера показано, что при изменении пространственного расположения предмета, например, конуса, ребенок рассматривает его как новый предмет, т.е. еще не сформированы такие свойства восприятия, как целостность, константность, они формируются в процессе деятельности.

Следовательно, новорожденный ребенок, обладая определенными ощущениями, еще не имеет предметного восприятия. Это объясняется тем, что движение глаз ребенка не согласовано, т.е. нет конвергенции, а зрительное сосредоточение появляется только к концу первого месяца и оно очень недлительно (до 5 секунд). Признаки предметного восприятия у ребенка начинают проявляться примерно после двух месяцев (по данным Б.М.Теплова). Основу для развития восприятия закладывают функционирование анализаторов и зрительное сосредоточение.

Адаптационные сдвиги происходят и в моторике новорожденного. С момента рождения моторика имеет сложную организацию. А.М.Фонарев показал, что для развития

движений огромную роль играют различные безусловные рефлексы и внешне хаотичные реакции новорожденного. Из массы неорганизованных движений выделяются наиболее часто повторяющиеся, они группируются вокруг пищевого или ладонного рефлекса (сосание – это уже движения).

Но у ребенка, в отличие от животных, развитие сенсорных процессов (зрительных, слуховых, осязательных и пр.) опережает развитие моторики. А у животных движения развиваются раньше, чем органы чувств.

Так, в возрасте 1 месяца, если ребенка положить на живот, он может приподнять подбородок. К 2 месяцам он пытается приподнять головку, держит ее, пытается поднимать грудь.

М.М.Кольцова, рассматривая проблему формирования двигательных функций в онтогенезе, отмечала, что все движения вначале появляются как врожденные и в ходе развития ребенка приобретают условно-рефлекторный характер. Например, у ребенка врожденным является хватательный рефлекс, который к концу 1 месяца становится слабее, а потом угасает. Следовательно, наряду с другими биологическими потребностями, у ребенка есть потребность в движениях.

У детей 1-го месяца отмечаются плач и беспокойство при ограничении движений (пеленки). Младенец сразу успокаивается, когда его освобождают от пеленок, и он получает возможность двигать конечностями.

Это свидетельствует о том, что у новорожденного уже проявляются эмоции. С их помощью ребенок осуществляет связь с внешним миром.

Новорожденный довольно часто попадает в состояние дискомфорта: это может быть голод, вздутие кишечника, мокрые пеленки, изменение положения и пр. Как он оповещает об этом состоянии? С помощью отрицательных эмоций – плач. Отрицательные эмоции преобладают на первом месяце жизни. Наблюдения за новорожденными показали, что первые проявления эмоций выражаются криком, сопровождаются сморщиванием, покраснением, некоординированными движениями. Их позитивная роль в этот период велика, т.к. с помощью их осуществляется связь с внешним миром. Но если ребенок сыт, здоров, он быстро успокаивается.

Как показали наблюдения, уже в первые часы после рождения у ребенка появляются рефлекторные движения, напоминающие улыбку. Улыбка является важным критерием психического развития новорожденного. Она появляется как во сне, так и в минуты бодрствования. Улыбающийся после кормления младенец кажется таким умиротворенным, что кажется, его улыбка обращена к окружающим. Но это не так, это еще спонтанная или «гастрическая» улыбка. Улыбка может возникать уже в первую

неделю жизни в ответ на различные звуковые сигналы, в том числе и на человеческий голос. А к 5 неделе улыбка появляется не только на звуковые сигналы, но и на зрительные раздражители, в том числе на человеческое лицо.

И только в начале 2 месяца у нормально развивающегося малыша появляется настоящая улыбка, обращенная ко взрослому. Почему улыбка имеет такое большое значение?

Через улыбку он впервые обращается к окружающим его взрослым, это первое узнавание, это радость открытия другого человека. Появление улыбки в конце 1-го, начале 2-го месяца – это показатель нормального психического развития в младенческом возрасте. Если улыбки нет, это свидетельствует об отставании в развитии.

Улыбка влечет за собой целый комплекс оживления. При «комплексе оживления» пропадает гипертонус мышц. Цеплятельный безусловный рефлектор исчезает. Комплекс оживления –это не только улыбка, но и движения всего тела, учащение дыхания, голосовые реакции, моргание.

Дети, отстающие в развитии, прежде всего, отстают в появлении комплекса оживления, т.е. комплекс оживления является диагностическим показателем развития, его считают основным новообразованием периода новорожденности.

«Комплекс оживления» многие ученые называют поведением, т.к. ребенок выделяет лицо и радуется, все его поведение направлено на общение. Об этом свидетельствуют исследования, проведенные под руководством М.И.Лисиной.

Что касается социального поведения, то оно характеризуется полной пассивностью. Л.С.Выготский писал, что одной из особенностей новорожденного является то, что он не дифференцирует социальные и физические объекты, не выделяет себя и свои переживания от восприятия объективных вещей. Для новорожденного не существует ни кто-то, ни что-то. Все раздражения и все, что его окружает он переживает только как субъективное состояние.

Но постепенно происходит изменение. Уже в первые недели жизни дети способны к организованным избирательным реакциям на воздействия со стороны взрослых и к довольно сложному взаимодействию с ними. Д.Б.Годовикова установила, что при воздействии различными звуками новорожденный проявляет максимальную реактивность в форме ориентировочной, поисковой реакции в ответ на интонированную фразу. Уже к третьей неделе при условии постоянного контакта с матерью он способен фиксировать свой взгляд на глазах матери. А первым отчетливым проявлением социальной активности ребенка является улыбка, появляющаяся в ответ на голос матери или ее появление в поле зрения ребенка. Это уже социальная улыбка.

Итак, в период новорожденности начинает формироваться индивидуальная психическая жизнь новорожденного, а появление «комплекса оживления» приводит к тому, что должна измениться социальная ситуация развития и осуществится переход к следующему возрастному этапу жизни.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

Глава 7. Концепция Д.Б. Эльконина: раннее детство. 7.1. Кризис новорожденности, с. 245 - 255.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 12. Новорожденность (0-2 месяца) как кризисный период, с. 156-163.

3. Выготский, Л. С. Младенческий возраст. 1. Период новорожденности Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002. – С. 901-909.

Методические рекомендации

Характеристика физического и нервно-психического развития новорожденного: рост, вес, пропорции тела, костно-мышечная система, нервная система, мозг, (его вес, степень зрелости).

Неоднозначность мнений ученых относительно определения сроков новорожденности: рефлексологический, физиологический, психологический подходы [3].

Специфика социальной ситуации развития. Безусловные рефлексы новорожденного (пищевые, оборонительные, ориентировочные), их роль в жизни ребенка.

Своеобразие психической жизни новорожденного. Характеристика ощущений: температурные, слуховые, оптические, кожные и др. Развитие слухового и зрительного сосредоточения. Неразделенное единство восприятия окружающего, окрашенное аффектом. Социальная пассивность новорожденного.

«Комплекс оживления» – основное новообразование периода новорожденности, условия возникновения, структура.

Значение беспомощности (незрелости) новорожденного для дальнейшего развития человека [1]:

– с позиции антропологии (Я.Я.Рогинский о двух поворотных пунктах в эволюции человека современного типа);

– с позиции морфологии человека (В. Кесарев);

– с позиции психологии (концепция П.Я. Гальперина об отмирании инстинктов);

– с позиции зоологии (А. Портман, Б. Хассенштейн).

11. МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ

11.1. Своеобразие социальной ситуации развития

О наступлении младенческого возраста свидетельствует появление «комплекса оживления». Младенческий возраст длится до одного года и завершается кризисом. Начало возраста знаменуется сменой социальной ситуации развития. Л.С.Выготский охарактеризовал социальную ситуацию развития так: «Мы – единство матери и ребенка», её своеобразие определяется двумя моментами.

Во-первых, младенца характеризует полная беспомощность, он не может самостоятельно удовлетворить ни одной жизненной потребности, всё осуществляется только с помощью ухаживающего взрослого. Поэтому возникает своеобразная форма социальных отношений между ребенком и взрослыми. Из-за незрелости биологических функций всё, что ребенок впоследствии будет выполнять сам, сейчас он выполняет в ситуации сотрудничества. Основной путь деятельности ребенка в этом возрасте – через взрослого. Складывается своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его людьми. Получается, что первый контакт ребенка с окружающей действительностью является социально опосредованным, осуществляется через взрослого. Выготский Л.С. писал, что взрослый человек – центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка коренное изменение ситуации, в которой он находится, вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствии взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или ограничена, стеснена. У ребенка как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт естественный путь – через другого человека. Вот поэтому другой человек для младенца является центром всякой ситуации. Отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от его отношения к взрослому человеку.

Таким образом, первый контакт ребенка с окружающей действительностью (даже при выполнении элементарных биологических функций) оказывается целиком и полностью социально опосредованным. Отношение ребенка к окружающей действительности с самого начала – это социальное отношение. В этом смысле

Л.С.Выготский считал, что младенца можно назвать максимально социальным существом. Потому, что любое отношение ребенка к внешнему миру преломляется через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована так, что в ней зримо или незримо присутствует взрослый. Как замечал Д.Б.Эльконин, пустышка и покачивание – это эрзацы, заменители взрослого, говорящие ребенку: «Все спокойно, все в порядке, я здесь».

Во-вторых, особенность социальной ситуации развития, по мнению Л.С.Выготского, заключается в следующем: при максимальной зависимости от взрослого ребенок лишен основного средства общения – речи. Вся организация его жизни принуждает его к максимальному общению со взрослыми. Но это общение своеобразное – бессловесное.

Соединение этих двух особенностей и создает особую социальную ситуацию развития в младенческом возрасте. В противоречии между максимальной социальностью младенца и минимальными возможностями его общения заложена основа всего развития ребенка.

11.2. Особенности психического развития младенца

В младенческом возрасте продолжают развиваться ощущения: совершенствуются обоняние, вкус, тактильная чувствительность. Они уже в меньшей степени связаны с питанием. К концу 3-го месяца младенцы могут дифференцировать приятные и неприятные запахи, различают температуру, например, положительно реагируют на температуру воды в 33 градуса, но на температуру в 32 градуса – отрицательно.

Совершенствуется зрительное сосредоточение. К 4 месяцам ребенок начинает следить за движущимся предметом, движение предмета вызывает движения глаз, но еще нет движения самих глаз по предмету, т.е. нет обследования предмета. Поэтому в этот период младенец еще не может ничего рассматривать, и не осуществляет зрительный поиск предметов.

Постепенно младенцы начинают вычленять новый предмет среди знакомых, например, когда ребенку многократно показывали один и тот же предмет, то у него обнаруживалось угасание ориентировочного рефлекса, т.е. ребенок перестает интересоваться предметом. Как только вместо, например, красного шара показывали красный треугольник, или шар другого цвета, или изменяли траекторию движения предмета, так ориентировочная реакция вспыхивала вновь. Значит, новизна может быть не только в изменении формы или цвета предмета, но и в изменении траектории движения предмета. Реакция на новизну у младенца определяется по интенсивности сосания, по смене сердечного ритма, по появлению или замиранию движений, по появлению вокализации.

Было установлено, что младенцы различают форму, цвет. Данные о распознавании младенцами формы приводит Л.С.Выготский, он отмечал, что если ребенку предлагать бутылочку с молоком определенной формы среди других различной формы, то даже если в данный момент ее нет в поле зрения, то ребенок будет искать ее. Распознавание формы и поиск бутылочки возможно только в том случае, если есть эмоционально окрашенная потребность – питание. Таким образом, восприятие и действие связаны через аффект.

Появляются первые сенсорные эталоны, но они еще не являются обобщенными, отражают свойства конкретных предметов и получили название предметные эталоны.

В младенческом возрасте появляется пространственное восприятие. Американские ученые провели эксперимент, подтверждающий этот факт. Использовали стеклянный стол, под ним 2 доски, прикрепленные на разных уровнях. Доски были обтянуты яркой клетчатой тканью. Разница в уровнях создавала иллюзию обрыва. Маленький ребенок, тактильно ощущая ровную поверхность стекла, ползет к матери, не замечая глубины, т.е. у него еще нет пространственного восприятия. А с 8 месяцев большинство детей избегают «обрыва», останавливаются и начинают плакать, не двигаясь дальше.

Продолжает развиваться слуховое сосредоточение. На 4 месяце ребенок не только слышит звуки, но и может локализовать их в пространстве: поворачивает голову в сторону звука. После 4 – 5 месяцев вырабатывается реакция дифференцировки звуков, ребенок различает голоса близких людей. А во второй половине первого года младенец даже различает интонацию, с которой к нему обращается взрослый.

У детей 7 – 9 месяцев наблюдается различная реакция на веселую и грустную музыку, на ее разный темп и ритм.

Развитие восприятия зависит от окружающей обстановки: если младенец находится в однообразной среде, то он обычно отстает в развитии, если потребность во впечатлениях удовлетворена, то развитие осуществляется хорошо. Н.М. Щелованов показал, что отсутствие впечатлений вызывает крик, который прекращается с появлением новых впечатлений. Ученый делает вывод, что дефицит воспитания может привести к явлению госпитализма. К аналогичным выводам о значимости новых впечатлений для младенца пришли Л.И. Божович, М.Ю. Кистяковская.

Зрительное и слуховое сосредоточение свидетельствуют о появлении элементарного внимания. В 5–7 месяцев ребенок рассматривает предмет, его привлекают новые, яркие, блестящие предметы. Это свидетельствует о наличии непроизвольного внимания.

Зачатки произвольного внимания проявляются к концу первого года жизни, это связано с воспитанием, когда взрослые приучают ребенка выполнять не только то, что ему хочется, но и то, что нужно делать.

В младенческом возрасте начинают складываться мнемические функции. В 3–4 месяца ребенок узнает лицо и голос матери, предметы, связанные с кормлением. В 5–6 месяцев узнает близких и отличает их от чужих людей.

К концу 1 года жизни происходит расширение круга запоминаемых объектов и удлинение сроков запечатления (Касаткин Н.И., Красногорский Н.И.). Сначала ребенок вспоминает только узкий круг предметов: людей, которые его окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело. Причем все это узнается, если не проходит длительного промежутка в восприятии предмета или человека. Если промежуток времени удлиняется, то ребенок может не узнать предъявленный предмет.

Постепенно объектом запечатления становятся словесные стимулы, например, ребенок в 7–8 месяцев поворачивается к предмету и смотрит на него в ответ на произнесение его названия. В 10–11 месяцев он может выбрать предмет по словесному указанию. (Фрадкина Ф.И.).

В развитии памяти сначала появляется узнавание, а потом воспроизведение, т.е. восстановление в памяти образа, когда перед ребенком нет объекта.

Восприятие и действие – это та основа, которая позволяет судить о первоначальных формах наглядно-действенного мышления. Изучению ранних форм мышления посвящено исследование С.Л.Новоселовой. Она делает вывод, что мышление, как и всякая познавательная сфера личности ребенка, формируется и реализуется в его деятельности. Наличие любого предмета: игрушки, ложки или других предметов не формирует никакой деятельности, т.к. эти предметы индифферентны и бездушны для ребенка, если они находятся вне общения с другими людьми. Ребенок не может самостоятельно приобретать опыт деятельности, в этом смысле весь его опыт социален. Поэтому необходимо производить анализ не просто мышления, а деятельности, совершаемой на том или ином уровне интеллектуальности.

Большое значение для психического развития в этом возрасте является потребность в новых впечатлениях. Еще Н.М.Щелованов заметил, что отсутствие впечатлений у здорового, сытого, благополучного ребенка вызывает крик, который прекращается с появлением новых впечатлений. Он делает вывод, что «дефицит воспитания» может привести к задержке психического развития и даже смертности. Потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга. Известно, что полноценное развитие органа, а тем более

такого сложного органа, как полушария головного мозга, возможно лишь в процессе функционирования. Поэтому мозг нуждается в раздражителях, которые обеспечивают его функционирование и способствуют развитию. Следовательно, потребность в новых впечатлениях первоначально является органической потребностью, необходимой для созревания мозга. Потребность в новых впечатлениях вначале вызывает ускорение в развитии, как и удовлетворение других органических потребностей, а затем начинает сопровождаться ярко выраженными положительными эмоциями. М.Ю.Кистяковская на основании длительных клинических наблюдений обнаружила, что зрительные впечатления уже с 3 – 5 недели действуют на ребенка успокаивающе. Она установила, что под влиянием зрительных впечатлений у ребенка впервые возникает радостное чувство. Это чувство чаще всего вызывают красочные, блестящие предметы, но все-таки больше всего лицо человека, это свидетельствует о том, что лицо человека для ребенка является наиболее сильным комплексным раздражителем.

Постепенно потребность в новых впечатлениях становится ненасыщаемой: чем больше она удовлетворяется, т.е. чем больше ребенок получает впечатлений, тем в большей степени у него проявляются реакция сосредоточения и положительные эмоции. Она предполагает, что эмоциональные переживания связаны с поиском удовлетворения потребности и с самим процессом ее удовлетворения. Стремясь продолжить или усилить эти переживания, ребенок начинает совершенствовать предмет удовлетворения или искать новые способы этого удовлетворения. В этот момент возникает качественно новая форма потребности – психическая форма, когда человека побуждает к действию не нужда в чем-то, не недостаток, а стремление к новому переживанию. Божович Л.И. предполагает, что из потребности в новых впечатлениях, появляющейся в младенческом возрасте, впоследствии развиваются учебные интересы, которые переходят в познавательные.

Кроме потребности в новых впечатлениях, есть органические потребности (в еде, тепле, движении), а также социальные потребности – в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке. Все потребности удовлетворяются взрослыми, он становится притягательным центром всякой непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации.

Признание этих потребностей требует признания у младенца и соответствующих аффективных переживаний. Неудовлетворение какой-либо потребности вызывает отрицательные переживания, удовлетворение – радость, усиление познавательной, двигательной активности и т.п. Психическая жизнь младенца характеризуется аффективно окрашенными ощущениями, а затем аффективно переживаемыми впечатлениями.

Л.И.Божович делает вывод, что центральным новообразованием 1 года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые побуждают поведение ребенка. Она назвала их мотивирующими представлениями. Их появление принципиально изменяет поведение ребенка и его взаимоотношения с окружающими.

В младенческом возрасте развивается моторика, ее развитие теснейшим образом связано с развитием сенсорики.

Самым важным моментом в развитии моторики с психологической точки зрения является хватание. Оно означает развитие руки как полифункционального органа, органа действия и осязательной перцепции. При этом следует помнить, что движения руки тесным образом связаны с познавательным развитием ребенка, с развитием речи. Движения руки оказывают влияние на развитие высшей нервной деятельности (М.М.Кольцова).

Координированные действия рук развиваются с появлением «комплекса оживления». В это время ребенок, радуясь, обычно распрямляет руки, таким образом, у него укрепляются мышцы–разгибатели, появляется возможность дотрагиваться до своего тела, до окружающих предметов. Реакция захватывания предметов возникает не на базе рефлекса Робинсона, т.е. врожденного умения зажимать в ладони вложенный в нее предмет, а благодаря установлению условно-рефлекторных связей между зрительным, двигательным, тактильным и другими анализаторами (М.Ю.Кистяковская).

Динамика хватания следующая: в 10–14 недель ребенок ощупывает свои руки, в 13–16 недель (4месяца) – ощупывает другие предметы, когда рука движется по предмету. В 11–17 недель – рассматривает свои руки. В 15–18 недель удерживает схваченный предмет. В 17–20 недель (5месяцев) развивается уже собственно хватание. Оно связано с образованием зрительно-двигательной координации и знаменует собой появление манипулятивных действий с предметами. Развитию действий с предметами было посвящено исследование Р.Я.Лехтман-Абрамович. Она считала, что для возраста от 2 до 4 месяцев характерны следующие действия – притягивание случайно задетого предмета, ощупывание, рассматривание, похлопывание рукой по предмету, направление рук к предмету, повторные похлопывания без зрительного контроля.

Для возраста от 4 до 7 месяцев характерны более сложные действия: схватывание, повторное схватывание и притягивание предмета, обсасывание, перекатывание предмета в полости, нацеливание предметом для вызывания звука, выпускание предмета, чтобы уронить и т.п. К 7–9 месяцам ребенок захватывает мелкие предметы двумя пальцами, появляется интерес к исследованию дырочек, выемок.

Она зарегистрировала у детей 1 года жизни 64 различных действия с предметами. Приведенные данные показывают, что первоначальные манипуляторные действия с предметом отражают наличные двигательные и сенсорные возможности руки ребенка. Таким образом, в условиях общения со взрослым впервые возникает чувственный контакт ребенка с предметом.

Во втором полугодии у ребенка изменяется характер отношений зрения и хватания. У него формируется предварительное нацеливание на объект. Л.А.Венгер установил, что к концу 1 года жизни ребенок начинает осуществлять хватание «вслепую» после отведения взора от объекта. Это свидетельствует о том, что зрительное восприятие достигает такого уровня развития, которое позволяет сразу зафиксировать необходимые пространственные параметры объекта, а затем завершить действие по представлению.

Постепенно происходит дифференциация хватания. Сначала ребенок схватывает все предметы одинаково. Затем акт хватания приспосабливается к особенностям предмета с учетом его формы, веса, величины. Это приспосабливание сначала происходит в момент контакта руки с предметом, а после 10 месяцев появляется предварительное приспособление руки к объекту.

М.М.Кольцова отмечала, что к 11–12 месяцам появляются первые попытки пользоваться предметами по их назначению: пить из чашки, пользоваться ложкой, расчесывать волосы гребенкой и т.п.

На 11 месяце ребенок начинает манипулировать двумя предметами. Появляется то, что можно назвать, как элементарное планирование – взяв в руки палочку, ребенок ищет, куда ее воткнуть, если ему дают коробочку без крышки, то он тянется за крышкой. Психологи считают, что в этих движениях отражается развитие у детей представлений.

Развитие тонких движений руки свидетельствует не только о совершенствовании двигательной функции руки, но и об усложнении аналитико-синтетической деятельности мозга.

Выделяют несколько видов хватательных действий: результативные, соотносимые, функциональные.

Результативные действия – это перемещение предмета и извлечение из него звука. Они характерны в возрасте от 4 до 7 месяцев.

Соотносимые действия – это манипулирование двумя предметами. Такие действия появляются примерно от 7 до 10 месяцев.

Более сложными являются функциональные действия, когда ребенок нанизывает предметы, открывает крышки, вкладывает один предмет в другой. Если раньше ребенок выполнял действие одним показанным ему способом и на одних и тех же предметах, то

теперь он пытается воспроизвести то или иное действие на всех возможных объектах. Функциональные действия появляются примерно в 10–11 месяцев.

Развитие предметных действий в младенческом возрасте представлено в таблице 4.

Таблица 4

Развитие предметных действий в младенческом возрасте

Возраст	Сенсорные и моторные акты
1 мес.	Кратковременная зрительная фиксация и прослеживание; слуховое сосредоточение; прекращение или изменение характера плача как реакция на голос взрослого
2 мес.	Слежение за движущейся в горизонтальной плоскости игрушкой; слуховое сосредоточение
3 мес.	Плавно следит за игрушкой во всех направлениях; поворот головы и глаз к источнику звука; направляет руку к объекту
4 мес.	Тянется к игрушке; рассматривает свои руки; локализует звук в пространстве
5 мес.	Переводит взгляд с предмета на предмет; тянется к игрушке и захватывает ее, чаще двумя руками, тянет руку и игрушку в рот; адекватная реакция на интонацию, на голос матери беспокоится или оживляется
6 мес.	Зрительный контроль движений рук; захватывает игрушку с любой стороны; держит в каждой руке по предмету; поворачивается на звук, если внимание его не отвлечено игрушкой, взрослым (активное внимание)
7 мес.	Захват игрушки сопровождается генерализованными активными движениями; перекладывает предмет из руки в руку; похлопывает рукой по игрушке; узнает голоса близких
8 мес.	Отталкивание предмета, кидание, стучит предметом о предмет, манипулирует двумя-тремя предметами; различает лица людей, знает свое имя
9 мес.	Отвечает действием на словесные инструкции; ищет спрятанную игрушку; берет мелкие предметы двумя руками
10 мес.	Подражательные движения рук - «ладушки», «до свидания»; вкладывает пальцы в отверстие под контролем зрения; показывает части тела другого человека; захватывает игрушки пальцами
11 мес.	Выбрасывает игрушки из кровати, вкладывает пальцы в отверстия на ощупь; подражательные движения - перелистывание страниц, запуск машинки; показывает части своего тела
12 мес.	Вкладывание одного предмета в другой; открывает коробку, ящик; узнавание картинок; пользуется ложкой и расческой по назначению

Следующий важный этап в развитии мотороки – это становление локомоции, т.е. активного передвижения в пространстве. Значение для психического развития заключается в том, что перемещение в пространстве дает возможность расширить представления об окружающем, видеть предмет под разными углами зрения, узнавать его, т.е. это способствует формированию различных свойств восприятия: целостность, предметность, константность.

Развитие движений в младенческом возрасте представлено в таблице 5.

Таблица 5

Развитие двигательной сферы на первом году жизни

Возраст	Двигательные функции
1 мес.	Лежа на животе – кратковременно приподнимает голову
2 мес.	Лежа на животе – удерживает голову, в вертикальном положении – непостоянно
3 мес.	Лежа на животе – опирается на согнутые под острым углом предплечья; в вертикальном положении хорошо удерживает голову
4 мес.	Лежа на животе – опирается на согнутые под прямым углом предплечья; лежа на спине – при тракции за руки приподнимает голову; поворачивается со спины на бок
5 мес.	Лежа на животе – опирается на вытянутые руки, на одну руку; на спине – при потягивании за руки тянется за руками, уверенно поворачивается со спины на бок
6 мес.	Лежа на животе – опирается на вытянутые руки, на одну руку; лежа на спине – при потягивании за руки садится; поворачивается со спины на живот
7 мес.	Посаженный ребенок сидит, опираясь на руки; ползает на животе; стоит при поддержке; поворачивается с живота на спину
8 мес.	Садится и сидит, не опираясь; становится на четвереньки; ухватившись за опору, становится на колени
9 мес.	Сохраняет равновесие, сидя при манипуляциях с предметами; встает, ухватившись за опору; переступает, поддерживаемый за руки
10 мес.	Стоит самостоятельно, ходит, держась одной рукой
11 мес.	Уверенно стоит без опоры; приседает; ходит, держась одной рукой; делает несколько шагов без опоры
12 мес.	Ходит без поддержки, приседает и встает

У детей могут наблюдаться тупиковые и прогрессивные движения. К тупиковым движениям относятся сосание пальцев, раскачивание, постукивание игрушкой. Все остальные движения прогрессивны. Тупиковые движения тормозят развитие прогрессивных, поэтому надо следить, чтобы тупиковые движения не закреплялись.

11.3. Развития речи и особенности общения

Развитие речи в младенческом возрасте можно разделить на 2 периода: подготовительный и речевой.

В подготовительный период происходит тренировка голосового аппарата и образование связей слухового, зрительного, речедвигательного анализаторов. Н.Л.Фигурин и М.П.Денисова выделили следующие этапы развития речи.

Сначала появляется гуканье (3–4 месяца) – дети произносят глухие звуки (кх, гх). Потом появляется гуленье (до 5 месяцев) – дети произносят певучие звуки. Гуканье и гуленье присущи и глухим детям. Затем появляется лепет (с 6 месяцев), он возможен только у нормально развивающегося ребенка. Лепет строится на основе установления связи речедвигательного и слухового анализаторов в условиях общения со взрослым. Во время лепета ребенок произносит слоги. Потом слоги ребенок начинает произносить

повторно (ба-ба-ба-ба), у взрослых создается ошибочное впечатление, что ребенок начинает говорить.

Большое значение для развития речи имеет развитие речевого слуха. Оно характеризуется выделением звуков речи среди других неречевых звуков. Поскольку ухаживающий за ребенком взрослый, все свои действия сопровождает речью, то ребенок прислушивается к ней. На речевые звуки он реагирует повышенной эмоциональной окраской восприятия. Например, уже в первом полугодии словесные воздействия вызывают мощную ориентировочную реакцию детей, сменяющуюся через несколько секунд бурной радостью. До 4–5 месяцев разговор взрослых вызывает у ребенка «комплекс оживления».

Исследования Д.Б.Годовиковой показали, что речевые воздействия взрослых во втором полугодии первого года жизни вызывают ответное поведение особого состава, которое отличается от ответа на звуки, исходящие от неодушевленных предметов. Наблюдается избирательность речевого слуха детей. К концу 1 года жизни происходит углубление анализа речевых звуков по тембру и тональности. Речевой слух – это, прежде всего, тембровый.

У ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы взаимопонимание со взрослым. Таким средством общения становится речь, сначала пассивная, на уровне понимания, а потом – активная, т.е. уже самостоятельные высказывания ребенка.

На основе зрительного и слухового сосредоточения развивается понимание речи взрослого, т.е. формируется пассивный словарь. Важнейшей предпосылкой развития понимания речи является общее развитие ребенка, развитие движений, действий, восприятия. Е.К.Каверина отмечала, что первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова.

Разнообразные виды понимания речи взрослого показаны в работе Ф.И.Фрадкиной. В 7–8 месяцев ребенок поворачивается к предмету в ответ на произнесение взрослым его названия, а также выполняет заученные движения при их назывании взрослым.

В 9–10 месяцев он выполняет поручения по словесному указанию. В 10–11 месяцев выбирает названный предмет из 2–3 находящихся рядом. В 12 месяцев может прекращать действия под влиянием словесного запрета.

Исследования М.И.Лисиной показали, что даже в конце 2 года жизни дети с трудом связывают слово с предметом, если они только видят этот предмет. Эффективность повышается, если детям предоставляется возможность манипулировать предметом, действовать с ним.

Наряду с развитием пассивного словаря начинает развиваться активная речь. От лепета происходит переход к первым псевдословам. Эту речь Л.С.Выготский назвал автономной. Он писал, что прежде, чем ребенок начинает говорить на языке взрослых, он заставляет взрослых говорить на своем языке – это период автономной речи, речи, построенной по собственным законам.

Л.С.Выготский выделяет следующие особенности автономной речи.

Во-первых, что касается фонетической стороны, то звуковой состав слов, употребляемых ребенком, отличается от звукового состава слов взрослого. Эта речь моторно не совпадает с речью взрослого. Иногда слова ребенка похожи на слова, используемые взрослыми, а иногда они резко отличаются, напоминают искаженные слова.

Это слова – обрывки (ки – киска, па – упало); слова – искажения (ти–ти – часы, ниняня – не надо); слова – звукоподражания (ав–ав – собака, му–му – корова); слова, не похожие на слова взрослых, которые ребенок сам придумывает (ика – шкафчик); речевые искажения (бо–бо – больно).

Во-вторых, что касается смысловой стороны, то слова автономной речи отличаются от наших слов и по значению. Л. С. Выготский приводит данные Ч.Дарвина, который наблюдал за внуком и обнаружил, что словом «уа» малыш обозначает утку; утку, плавающую в пруду; молоко, пролитое на столе; всякую жидкость; монету с изображением птицы; все блестящие предметы, напоминающие монеты – пуговицы, медали. От первоначального значения ребенок переходит к огромному ряду других значений, которые вытекают из отдельных частей картины, причем значение слова построено иначе, чем у взрослых. Характерна многозначность детских слов. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть переведено на наш взрослый язык.

Третья особенность касается специфики общения. Л.С.Выготский делает вывод, что если автономная речь по звуковой и смысловой сторонам отличается от нашей речи, то и общение с помощью такой речи будет отличаться, это своеобразное общение. Не зная значения слова «уа» нельзя понять, что оно означает. Поэтому общение с использованием автономной речи со всеми людьми невозможно, а возможно только с теми, кто посвящен в язык детской речи. Немецкие ученые эту речь назвали «языком нянек», т.к. этот язык понятен только людям, воспитывающим данного ребенка. А общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации, когда предмет находится перед глазами, только в этом случае слово понятно. Наряду со своими словами, ребенок понимает и слова, которые используют взрослые. Следовательно, автономная речь существует рядом с речью взрослых.

Четвертая особенность выражается в том, что в период автономной речи связь между словами своеобразна, язык аграмматичен. Это могут быть бессвязные восклицания, подобные тем, которые используют взрослые, находясь в сильном волнении.

Пятая особенность – автономную речь создает сам ребенок. У каждого ребенка своя автономная речь.

Период автономной речи необходим в развитии каждого нормально развивающегося ребенка.

К концу 1 года жизни ребенок может произносить 10–20 облегченных слов. Ребенок делает величайшее открытие – он понимает, что все имеет свое имя, т.е. ему открывается связь между знаком и значением и у него начинает формироваться знаковая функция речи. Появление первых слов Л.С.Выготский, а затем Д.Б.Эльконин считали свидетельством перехода к следующему возрастному этапу – к раннему возрасту.

Р.В.Тонкова-Ямпольская исследовала интонационную сторону речи детей и установила, что уже на втором месяце у детей можно различить звуки, как недовольства, так и спокойной, как бы повествовательной интонации. С 3 месяцев появляются звуки радости и смеха. С 7 месяцев выделяется интонация, сходная с эмоциональной просьбой и похожая на интонацию утверждения у взрослого. С 10 месяцев различается настойчивая интонация, близкая к убеждению, повелению у взрослых. Автор считает, что генетически первичным образованием является именно интонационная структура речи.

Развитие речи имеет большое значение для становления общения. Этапы генезиса речи как средства общения исследовала М.И.Лисина. Она выделила несколько этапов. Первый этап – подготовительный, он характеризуется довербальным развитием общения. Охватывает весь первый год и имеет чрезвычайно важное значение в дальнейшем генезисе вербальной функции речи.

Общение, являясь ведущей деятельностью в младенческом возрасте, в наибольшей степени способствует психическому развитию ребенка, переходу его на следующую возрастную ступень. М.И.Лисина установила, что систематические словесные воздействия взрослых вызывают у младенца сдвиги в эмоциональной сфере и значительно благоприятствуют познавательному развитию.

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению именно этой ведущей деятельности, т.к. потребность в другом человеке велика. Л.С.Выготский писал, что сама социальная ситуация развития приводит к возникновению у ребенка очень большой, сложной и многообразной потребности в общении со взрослыми. Из-за того, что ребенок сам не ходит, не может сам приблизить или отдалить предмет, он должен действовать через других. Ни один из детских возрастов не требует

такого огромного числа форм сотрудничества, как младенческий. Действия через других – основная форма деятельности ребенка. У ребенка появляется указательный жест и таким образом устанавливается общение с окружающими.

Необходимость связи младенца со взрослыми при отсутствии речи приводит к появлению особых неречевых форм общения.

М.И.Лисина показала, что на протяжении первого года жизни появляются и сменяют одна другую две формы общения. К 2 месяцам у ребенка складывается ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми. Оно появляется тогда, когда ребенок еще не овладел хватательными движениями целенаправленного характера. Ребенок еще не овладел никакими видами приспособительного поведения, взрослый обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его органических потребностей. Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка. Внимание и доброжелательность взрослого вызывают у ребенка яркие радостные переживания, а возникающие положительные эмоции повышают жизненный тонус. Ситуативно-личностное общение обнаруживается в комплексе оживления.

Ю.С.Мещерякова установила, что комплекс оживления проходит 3 этапа развития. 1 этап знаменует переход к младенческому возрасту, появляется как реакция на внешние воздействия. На 3 месяце комплекс оживления переходит на 2 этап развития и становится основной формой поведения ребенка. При этом каждый его компонент используется адекватно целям общения. Так, сосредоточение позволяет воспринять воздействие взрослого, улыбка служит знаком того, что воздействие принято и доставляет удовольствие. Двигательные реакции и вокализация помогают привлечь внимание взрослого и держать его около себя.

М.И.Лисина показала, что уже вокализации используются детьми для общения с окружающими людьми, с их помощью дети по собственной инициативе привлекают внимание взрослых, стараются удержать взрослого около себя, сообщают взрослому об испытываемом удовольствии или состоянии дискомфорта.

На 3 этапе развития комплекса оживления происходит преобладание его социальной функции.

Ситуативно-личностное общение характеризуется следующими чертами.

1. Оно находится на положении ведущей деятельности, опосредуя все остальные отношения с миром.

2. Содержание потребности детей в общении сводится к нужде в доброжелательном внимании взрослых.

3. Ведущим мотивом общения является личностный мотив.

4. Основным средством общения с людьми для младенцев служит категория выразительных (экспрессивно-мимических) движений и поз: взгляд, улыбка, вокализация.

В конце первого полугодия ребенок, овладевший хватанием, переходит к следующей более сложной форме общения – ситуативно-деловому общению. Эта форма характерна для возраста с 6 месяцев до 2 лет. Оно протекает на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. Дети, помимо внимания и доброжелательности, начинают испытывать потребность в сотрудничестве. Детям требуется соучастие, т.е. одновременная практическая деятельность рядом с ними, а не просто помощь. Только такое сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при ограниченных возможностях, которыми он пока не располагает. Отличительные особенности рассмотрим при характеристике следующего возраста.

Эти две формы общения еще не требуют от ребенка владения речью. В основном дети на первом году жизни активно слушают словесные воздействия взрослого для того, чтобы вступить в контакт, используя предречевые вокализации. Такое общение обеспечивает своевременное приобщение ребенка к человеческой речи.

Центральным новообразованием этого возраста является стремление к общению и эмоциональным отношениям.

Развитие общения и речи на первом году жизни представлено в таблице 6.

Таблица 6

Развитие общения и речи на первом году жизни

Возраст	Развитие коммуникации со взрослым на первом году жизни	Голосовые реакции
1 мес.	Просыпается голодный и мокрый; быстро засыпает; ротовое внимание при общении	Крик громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом
2 мес.	Четкий ритм сна и бодрствования; сытый и сухой засыпает не сразу, спокойное бодрствование; улыбка при общении со взрослым	Крик интонационно выразительный; начальное гуление (гукание)
3 мес.	Активное бодрствование; комплекс оживления при общении	Крик с отчетливыми интонациями; певучее гуление
4 мес.	Ориентировочная реакция на общение перед комплексом оживления	Певучее гуление и смех
5 мес.	Ориентировочная реакция, сменяющаяся оживлением или реакцией страха	Певучее гуление с цепочками звуков, смех, хныканье
6 мес.	Четкая ориентировочная реакция; при виде матери беспокоится или оживляется; рассматривает окружающие предметы и людей	Короткие лепетные звуки
7 мес.	Внимательно рассматривает взрослых,	Активный лепет

	прежде чем вступить в контакт; реакция страха сменяется познавательным интересом; дифференцирует «своих» и «чужих»	
8 мес.	Игровой контакт со взрослыми; лепет и жест как средство коммуникации; четко дифференцирует «своих» и «чужих»	Активный интонационно-выразительный лепет
9 мес.	Игровой контакт со взрослыми; различные эмоциональные реакции при контакте с матерью	В лепете разнообразные звуковые сочетания; интонационно-мелодическая имитация фразы
10 мес.	Реакция неудовольствия на различные ситуации; голосом сигнализирует о биологических нуждах; игровой контакт со взрослым; подражает жестам	Подражание звукам и слогам; разнообразие звуковых сочетаний; лепет
11 мес.	Реакция торможения при слове «нельзя»; выполняет некоторые просьбы; избирательное отношение к окружающему; понимает названия отдельных предметов	Подражает слогам и звукам; говорит лепетные слова «мама», «да-да», «тятя»
12 мес.	Избирательное отношение к окружающим; общается со взрослыми при помощи звуко-сочетаний; подчиняется некоторым инструкциям; обращает внимание на лицо говорящего	Говорит пять-шесть лепетных слов, выражена интонация просьбы; соотнесение лепетных звуков с лицами и предметами

11.4. Кризис первого года жизни

Исследуя этот кризис, Л.С.Выготский обращал внимание на 3 аспекта.

Во-первых, это становление ходьбы, он отмечает, что это первый момент в содержании кризиса. О ребенке первого года нельзя сказать ходящий он или нет. Ходьба как бы и есть, и в то же время ее как бы и нет. Даже можно наблюдать такое явление: ребенок начинает ходить, а потом перестает. Или долго не ходит, а потом пошел. Л.С.Выготский писал, что это латентный период возникновения и становления ходьбы.

Во-вторых, это развитие речи. Ребенок создает своеобразную, промежуточную автономную речь. Начало и конец этой речи знаменуют начало и конец кризиса первого года. Автономная речь – это переходное образование, которое означает границы кризиса. Л.С.Выготский склоняется к мнению, что автономная речь является центральным новообразованием этого возраста. Зная о том, что приобретения критического возраста никогда не остаются на последующую жизнь, то и автономная речь пропадает. Настоящая речь будет развиваться в стабильный период.

Третий момент кризиса относится к сфере аффектов и воли. По терминологии Э.Кречмера, это гипобулические реакции: у ребенка возникают первые акты протеста, противопоставления себя другим. Эти реакции могут быть как большей, так и меньшей силы, все зависит от воспитания. Они иногда даже принимают характер припадков:

ребенок ложится на пол, бьет ногами, кричит. Л.С.Выготский делает вывод, что психическая жизнь младенца характеризуется полной недифференцированностью отдельных психических функций, господством примитивных целостных переживаний и может быть определена как система инстинктивного сознания, развивающаяся под господствующим воздействием аффектов и влечений. Аффект связан с подкорковым механизмом сознания и поведения младенца, но при этом нельзя считать, что психика младенца примитивная, низко стоящая на лестнице развития. Наличие аффективных побуждений – непременный спутник каждого нового этапа в развитии ребенка. Л.С.Выготский писал, что аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает этот процесс, завершая развитие личности в целом. Аффект – это пролог и эпилог всего психического развития. В начале младенческого возраста аффект принимает форму рецептивного интереса к внешнему миру, затем активного интереса к окружающему. В кризис происходит бурное развитие аффективной сферы, что является первой ступенью в развитии детской воли.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

Глава 7. Концепция Д. Б. Эльконина: раннее детство. 7.2. Стадия младенчества, с. 255 - 270.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 12. Новорожденность (0-2 месяца) как кризисный период, с. 163-181.

3. Выготский, Л. С. Кризис первого года жизни / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002.. - С. 953-958.

4. Выготский, Л. С. Младенческий возраст. 2. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002. – С. 919-920.

5. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Психология развития : хрестоматия. - СПб, 2001. - С. 158-159.

Методические рекомендации

Своеобразие социальной ситуации развития: беспомощность ребенка и отсутствие основного средства общения – речи [1,4]. Почему Л.С. Выготский называл младенца максимально социальным существом?

Особенности психического развития. Специфика ощущений, восприятий, внимания, памяти, мышления. Возникновение и развитие акта хватания. Виды хватательных действий: результативные, соотносимые, функциональные. Какие игрушки можно использовать для развития хватания? Особенности соотношения развития сенсорики и моторики в младенчестве. Понятие о прогрессивных и тупиковых движениях.

Особенности автономной речи и общения. Понятие об автономной речи [4]. Характеристика ситуативно-личностного общения, его структурные компоненты [5]. Причины появления ситуативно-деловой формы общения. Кризис первого года жизни [3].

12. РАННИЙ ВОЗРАСТ

12.1. Социальная ситуация развития

Ранний возраст длится от одного года до трех лет. Этот возраст, как и предшествующие ему, имеет большое значение в развитии, никогда в дальнейшем ребенку не удается столько достичь в психическом развитии, как за эти годы.

Сравнивая своеобразие социальных отношений детей раннего возраста с периодом новорожденности и младенчества, Л.С. Выготский писал, что в периоде новорожденности и в младенческом возрасте ребенок не отделен от матери биологически, т.е. сам не передвигается, не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделяется от матери биологически. Но он еще не отделен от нее психологически, т.е. не имеет представлений о самом себе как об отдельном существе. Первое представление ребенка о самом себе – это представление об отдельности, он начинает отделять себя от вещей и противопоставлять себя вещам.

К концу первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым буквально взрывается изнутри, в ней появляется двое – ребенок и взрослый, а раньше было «Мы» – единство ребенка и взрослого.

Ребенок и взрослый отделились, но деятельность их осталась совместной. Д.Б.Эльконин по поводу своеобразия новой социальной ситуации развития писал, что ребенок теперь живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый все делает не вместо ребенка, а совместно с ребенком.

В этом возрасте предмет играет огромную роль в жизни ребенка, он полностью поглощен предметом.

Специфику поведения ребенка в предметном мире рассматривает Л.С.Выготский, обращаясь к исследованию К.Левина. В любой ситуации, в которой оказывается ребенок, имеются разные предметы. От каждого предмета как бы исходит аффект, который может быть притягательным или отталкивающим. Каждый предмет «тянет» ребенка, чтобы он

потрогал его, в этом случае от предмета идет побуждающая мотивация, или, наоборот, чтобы не касался вещи, в этом случае идет отталкивающая мотивация. По мнению К.Левина, предмет приобретает повелительный характер.

Л.С.Выготский писал, что всякой вещи присущ побудительный аффект, который приобретает для ребенка раннего возраста характер принудительного аффекта, поэтому он находится в мире вещей и предметов как бы в силовом поле, где на него все время действуют вещи, которые притягивают или отталкивают. Равнодушного отношения к вещам нет. К.Левин писал, что лестница манит, чтобы ребенок прошел по ней, дверь – чтобы открыл, колокольчик – чтобы позвенел и т.д. Каждая вещь провоцирует на действие. Все, что он видит, он хочет потрогать. Ребенок бесконечно деятелен, суетлив, но деятелен он в конкретной ситуации, т.е. делает он только то, на что толкают вещи, вещь притягивает ребенка, он хочет с ней действовать. При этом ребенка не интересуют те вещи, которые находятся вне поля его зрения, например, в другой комнате, как выражался К.Левин, за кулисами ситуации. Чтобы действовать с предметом, ребенок должен видеть его. К.Левин приводит интересный опыт: ребенку было предложено сесть на большой камень, находящийся за спиной, т.е. вне поля зрения малыша. Как только ребенок поворачивался к камню спиной и терял его из вида, он не мог выполнять действия. Некоторые дети, чтобы ощущать камень, держались за него рукой, один ребенок, нагнувшись, смотрел на камень между ног, т.е. ребенок должен знать, что этот предмет присутствует. Такая связанность ребенка с наглядным полем указывает на своеобразную деятельность сознания в этой ситуации. Но еще действовать в предметной ситуации без взрослого ребенок не может, поэтому в этом возрасте появляется ведущая деятельность – предметная.

Д.Б. Эльконин обозначил социальную ситуацию развития в раннем возрасте следующим образом: **ребенок - ПРЕДМЕТ - взрослый**

12.2. Особенности психического развития ребенка

Л.С.Выготский считал, что ведущей функцией в раннем возрасте является восприятие. Он писал, что все сознание действует на основе восприятия, поэтому восприятие и развивается раньше остальных функций.

В этом возрасте восприятие имеет аффективный характер. Ребенок не может спокойно смотреть на вещи, как взрослый: на какие-то не обращать внимания, какие-то рассматривать. Взрослый может смотреть на вещи спокойно, не проявляя особого интереса к ряду вещей. Предмет ребенок видит в различной аффективной окраске, т.е. восприятие и чувствование представляют единство. Выготский Л.С. писал, что в раннем

возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

К началу раннего возраста у детей складывается предметное восприятие. Они воспринимают свойства предметов: форму, величину, цвет. Воспринимают пространственное расположение предмета, связи между предметами, но только в том случае, когда это ему нужно для выполнения того или иного действия. Они начинают осваивать сенсорные эталоны, т.е. обобщенные свойства предметов, например, форма, цвет. О способности к усвоению сенсорных эталонов в этом возрасте доказано в исследованиях А.В.Запорожца, Л.А. Венгера. Овладение сенсорными эталонами – это обобщение на сенсорном, перцептивном уровне. До этого возраста дети осваивали предметные эталоны. Ранний возраст называют золотой порой сенсорного развития.

Образцами (эталонами) при выделении свойств предметов детям служат закрепившиеся в памяти представления о свойствах хорошо известных из собственного опыта предметов. Например, о предметах круглой формы ребенок говорит: «Как мячик», о предметах зеленого цвета – «как травка» и т.п. А для появления представления о предмете важно, чтобы ребенок активно с ними действовал. Благодаря этому совершенствуется ведущая деятельность в раннем возрасте – предметная.

Постепенно восприятие превращается в сложную систему, развиваются такие свойства, как константность, целостность.

От бессловесного восприятия ребенок переходит к словесному. Появление речи приводит к тому, что восприятие становится обобщенным.

Специфика развития познавательных процессов заключается в том, что внимание, память, мышление еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию, на эту особенность и указывал Л.С.Выготский. Таким образом, восприятие является центральным психическим процессом.

Память проявляется в активном восприятии – в узнавании и является продолжением восприятия, т.е. она не функционирует еще как отдельный процесс. Представления о свойствах, назначении предметов закрепляются в памяти и благодаря этому они могут служить средствами дальнейшего познания.

Память носит непроизвольный характер, только к концу второго года жизни появляется кратковременное произвольное запоминание. Для запоминания большое значение имеет частота повторений.

Преобладающими видами памяти является двигательная, эмоциональная, образная (преимущественно зрительная).

Особенность памяти, так же, как и в младенческом возрасте – забывание всего того, что происходило с ребенком. Если что-то и помнят из раннего возраста, то это лишь отдельные впечатления. Связных воспоминаний не сохраняется.

Внимание в раннем возрасте, в основном, непроизвольное. Но чем сложнее стимул или деятельность, тем больше наблюдается сосредоточенность внимания у ребенка. Максимальная длительность непроизвольного внимания проявляется в процессе игры с мозаикой, затем при реакции на новый необычный стимул, потом при рассматривании и перелистывании страниц книги.

У детей в возрасте от одного года до двух лет появляется произвольная форма внимания, она наблюдается при зрительном поиске, направляемом словесной инструкцией взрослого. Если в один год эта форма внимания отсутствует, то к двум годам она присуща примерно 90% детей (по данным исследования Д.Х.Гизатуллиной). Но темпы роста произвольного внимания значительно ниже, чем непроизвольного.

Ребенок не рождается с готовой способностью к мышлению, его мышление формируется благодаря общению со взрослыми в процессе воспитания в разнообразных видах деятельности. С.Л.Новоселова отмечала, что мышление ребенка на ранних этапах конкретно и неотделимо от его практической деятельности. Например, ставится задача – приблизить игрушку с помощью тесемки, выловить из воды сачком плавающую игрушку и т.п. Чтобы решить эти простые задачи, ребенку надо подумать. Сначала догадки возникают тогда, когда связь уже готова, например, тесемка лежит перед ребенком, а ему нужно лишь за нее потянуть, и эту связь он может использовать непосредственно. Затем ребенок начинает самостоятельно устанавливать такие связи. Это происходит в процессе усвоения орудийных действий.

С.Л.Новоселова отмечает, что одни формы опыта ребенком присваиваются произвольно, например, путем подражания, а другие – в процессе специально организованного обучения, а некоторые – самостоятельно в ходе деятельности с предметами. Почему возможно самостоятельное присвоение? В предметах и игрушках материализован, овеществлен многовековой человеческий опыт, представленный в обобщенном виде. В начале присвоение идет путем проб и ошибок. С.Л.Новоселова провела эксперимент: ребенку надо было самостоятельно додуматься, как достать далеко расположенный предмет с помощью орудия – палки, тесемки, пропущенной через предмет, сачка, черпака и др. После нескольких проб и ошибок ребенок обычно выделял наиболее эффективные действия. Эти задачи дети решают путем внешних ориентировочных действий, они направлены на выявление связей между предметом и действием, что дает возможность получить определенный результат. Например, чтобы

придвинуть к себе игрушку с продернутой тесемкой, надо потянуть не за один конец, а за оба.

Мышление, основанное на внешних ориентировочных действиях, называется наглядно-действенным. Наглядно-действенное мышление развивается в единстве с предметной деятельностью и вместе с ней за короткий срок претерпевает серьезные изменения, превращается из наглядно-действенного в опосредованное внутренним планом. Этот процесс связан с овладением словом и опытом деятельности. В этом случае у детей без внешних проб в уме возникает план действия, ребенок переносит отработанный способ из известной ситуации в новую.

С.Л.Новоселова писала по этому поводу, что на втором году жизни завершается переход к предметным действиям нового качества – предметно-опосредованным действиям, осуществляемым орудийными операциями.

Когда решение задачи осуществляется посредством внутренних действий с образами, то осуществляется переход к наглядно-образному мышлению. Хотя С.Л.Новоселова считала, что правильнее его было бы называть образно-действенным (действие с представлением, образом в уме). При этом наглядно-действенное мышление не исчезает.

В этом возрасте появляются такие характеристики мыслительной деятельности, как способность ребенка к обобщению и переносу приобретенного опыта, умение устанавливать связи и отношения, в элементарной форме путем активного экспериментирования решать конкретные задачи.

Важным приобретением раннего возраста является появление знаковой функции мышления или символической функции мышления. Дети начинают понимать, что одни предметы можно заменять другими, т.е. появляется представление о заместителях. Символическая функция мышления развивается в игре.

Мышление развивается в условиях содержательной деятельности ребенка со взрослым: предметной, игровой, в общении. Главным условием интеллектуального развития ребенка раннего возраста является своевременное обогащение (амплификация) его деятельности. Большое значение при этом имеет подражание.

В раннем возрасте начинает зарождаться воображение. Это становится возможным с появлением игры, т.к. для игры необходима воображаемая ситуация. Воображение еще непреднамеренное, возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса к окружающему и появляющимся под влиянием этого интереса чувства. Воображение небогатое, но из-за отсутствия жизненного опыта – сильное. Ребенок может поверить во что угодно, на эту особенность обращал внимание К.Д.Ушинский.

У ребенка раннего возраста проявляется гамма чувств: любовь к близким, смущение по отношению к незнакомым людям, огорчение при неудачах, ревность и пр. Эмоциональное состояние ребенка неустойчиво: он легко переходит от плача к смеху и наоборот, его легко успокоить.

Чувства побуждают ребенка к поступкам, например, уступая игрушку, ребенок учится быть добрым. Рано проявляется способность к сопереживанию. Дети понимают настроение близких им людей.

Важно, чтобы у ребенка чаще проявлялись положительные эмоции, т.к. при положительных эмоциях успешнее формируются умения и навыки, поскольку они активизируют физиологические процессы, а отрицательные эмоции угнетают их.

В раннем возрасте все психические процессы носят преимущественно непроизвольный характер.

12.3. Развитие речи

Ранний возраст является наиболее сензитивным периодом для развития речи. Развитие речи, по мнению Л.С.Выготского, является основным новообразованием этого возраста. Факт приобретения речи имеет большое значение, Л.С.Выготский это значение видел в том, что речь начинает расшатывать сенсо-моторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка.

Овладение речью происходит быстро. К общим предпосылкам развития речи относятся, во-первых, становление познавательных процессов – перцептивных, мнемических, первичных форм мышления, во-вторых, развитие деятельности – предметной, игровой, общения. К специальным предпосылкам относятся степень зрелости голосовых, интонационных данных ребенка.

Особенность овладения речью заключается в том, что различные уровни языковой системы, как элементарные, так и сложные, детьми усваиваются не последовательно, а одновременно.

Сначала ребенок воспринимает слово как единый нерасчлененный звуковой комплекс с определенной ритмико-мелодической структурой – это дофонемная стадия.

Затем идет фонемная стадия – на ней ребенок сначала различает гласные, потом согласные, затем происходит дифференциация твердых и мягких согласных, потом глухих и звонких, и, наконец, шипящих и свистящих согласных. К двум годам фонематический уровень ребенка достаточно развит: ребенок правильно произносит слова, перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. К трем годам он усваивает все основные звуки языка.

Одновременно происходит овладение словарным составом языковой системы. Рост словаря характеризуется большой вариативностью и зависит от индивидуальных различий. В два года словарный запас примерно 200–300 слов, а к трем годам – 1200–1500 слов. Рост словаря со второго полугодия второго года жизни связан с упрочением условно-рефлекторных связей слова и предмета, что служит предпосылкой формирования способности к обобщению. Ребенок уже пытается обобщать, классифицировать, в его речи появляются многозначные слова (это вариант автономной речи), например, одно и то же слово может относиться и к предмету, и к действию. Иногда дети приписывают словам другое значение, чем взрослые.

Происходит усвоение грамматического строя речи.

А.Н.Гвоздев выделил два периода в усвоении грамматического строя речи.

1 период – от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. В это время вместо предложения используется одно слово, поэтому его часто называют периодом однословных предложений, когда целая ситуация обозначается одним словом, эквивалентным предложению (до 1 г. 8 мес.). Однословные предложения имеют несколько разновидностей.

1. Предложение – наименование предмета типа назывного (Дядя. Папа.)
2. Предложение – обращение, выражающее преимущественно просьбу (Тата – тата-тата)
3. Предложение, выражаемое каким-либо междометием или автономным словом (Ам – ам)

По мнению А.Н.Гвоздева, слова-предложения по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение. Но высказывание от слова отличается тем, что слово называет предмет, а высказывание отражает ситуацию, в этом случае дети говорят о том, что видят, что делают. Однословные предложения можно отнести к ситуативной речи. Она понятна собеседнику только при учете жестов, движений, мимики, интонации.

Затем после 1г. 8 мес. ребенок начинает употреблять двухсловные предложения или предложения, состоящие из нескольких слов. Появление двухсловных предложений вызвано потребностью более точно выразить свои желания. Причем слова в предложении между собой грамматически не связаны.

2 период – от 1 года 10 мес. до 3 лет. В это время начинает интенсивно формироваться грамматическая структура предложений. Слова становятся зависимыми частями предложения. Этот период характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений.

Своеобразие становления речи заключается в том, что происходит одновременное формирование основных функций: семантической (понимание, обозначение), обобщающей, регулятивной и коммуникативной.

Начало развития семантической функции – это образование связи между отдельными словами и обозначаемыми предметами, т.е. происходит понимание речи, которое уже было в младенческом возрасте. По данным А.А.Люблинской, особое значение при понимании речи имеет вычленение ребенком самих действий в словах. Ребенок способен понять поручение и инструкцию взрослых, что является важным условием делового общения взрослого и ребенка.

На втором году понимание речи происходит в условиях активизации поведения ребенка путем многократных воздействий взрослых. У ребенка посредством слова удается вызвать ориентировку на объект. Как отмечала М.М.Кольцова, образование условного рефлекса слова и предмета находятся в прямой зависимости от общения взрослого с ребенком (частота, длительность, характер общения). Эти связи вначале неустойчивые, легко разрушаются при изменении, усложнении условий.

Накопление названий предметов происходит, по данным Е.К.Кавериной, в следующем порядке:

– сначала усваиваются названия непосредственно окружающих ребенка вещей;

– затем имена взрослых, названия игрушек, предметы одежды;

– в последнюю очередь усваиваются названия частей тела и лица.

Примерно такой же путь проходит понимание действий: от отсутствия реакции на просьбу или неадекватной реакции на просьбу к правильному выполнению действия и его модификации.

На третьем году понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ.

Детская речь отличается фонетическим своеобразием. Конникова Т.Е. показала, как изменяется смысл слова «така» у мальчика, участвовавшего в её эксперименте. Это слово возникло в ситуации доставания игрушки палкой из-под дивана, затем он стал им обозначать щетку, которой выметали из-под кровати карандаш. Она приводит другой пример: ребенку показывают фотографию родственника, висящую на стене, называют словом «дядя», потом он стал называть этим же словом пейзаж, висящий на стене в другой комнате. В этом примере ребенок сделал обобщение по несущественным признакам.

Дальнейшее развитие семантической функции речи связано с распадом многозначных слов.

Во второй половине второго года жизни ребенок ассоциирует слово не только с единичным предметом, но и начинает объединять все предметы данной категории, несмотря на их различия по цвету, величине, форме, это сказывается на усвоении сенсорных эталонов. Дети начинают узнавать предметы, изображенные в виде игрушки, картинки.

Н.Х. Швачкин предлагал детям разные по цвету, но одинаковые по названию игрушки. Обнаружил, что в основе ранних обобщений лежат легко замечаемые признаки. Поэтому сначала дети группируют предметы по ярким внешним признакам, чаще по цветовым. Было замечено, что ребенок не узнает предметы, если они меняются по цвету и размеру. Затем дети начинают вычленять общие и постоянные признаки предметов, появляется истинное обобщение.

Становление обобщающего значения слова, как сигнала сигналов, связано с предметной деятельностью (Кольцова М.М., Новоселова С.Л.) Вне деятельности слово лишено обобщающего содержания. Предметная деятельность – это источник, дающий начало развитию интеллекта ребенка и питающий содержательную сторону его речи.

Слово начинает регулировать поведение ребенка, т.е. происходит становление регулятивной функции, которая проявляется при выполнении простых программ, выраженных в словесной инструкции.

Формирование тормозной функции в период раннего возраста отстает от развития пусковой функции речи. А.Р. Лурия доказал, что до двух лет отсутствует тормозное влияние речи на действие и поведение. Ребенок от 2 л. 6 мес. до 3 лет не может следовать сложной словесной инструкции взрослого, требующей выбора, например, ему трудно выполнять следующую инструкцию: «Когда будет красненький огонек, нажмешь на мячик, а когда будет зелененький – нажимать не надо». Речевая регуляция более эффективна, если есть наглядный образ.

В связи с развитием речи у детей возрастает речевая активность, тем самым проявляется коммуникативная функция. Расширяется круг общения, ребенок становится инициативнее в завязывании разговора даже с незнакомыми людьми. Речевая активность повышается во время игр или любой другой деятельности. Дети не только сами разговорчивы, но и прислушиваются к речи других людей, даже тогда, когда речь непосредственно к ним не обращена. Речь превращается в средство общения. Становится возможен диалог со взрослым, диалог является частью совместной деятельности ребенка со взрослым.

Л.С.Выготский, исследуя проблему мышления и речи, установил, что до двух лет линии развития мышления и речи идут раздельно, а потом пересекаются и дают начало

совершенно новой форме поведения, характерной для человека. В это время речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым. Этот переломный момент, по мнению Л.С.Выготского, характеризуется двумя признаками:

Во-первых, ребенок начинает активно расширять свой словарь, свой запас слов. Он спрашивает, как называется любая новая вещь.

Во-вторых, на основе активного словаря расширяется пассивный словарь. Ребенок сам нуждается в слове и активно стремится овладеть знаком, который служит для обозначения предмета. Ребенок как бы открывает символическую функцию речи.

12.4. Характеристика разных видов деятельности

Ведущей деятельностью в раннем возрасте является **предметная деятельность**. К ней на предыдущих этапах онтогенеза шла интенсивная подготовка. Это проявлялось в развитии хватательных действий, орудийных действий. Манипулятивная деятельность, свойственная младенцу, сменяется предметной деятельностью. Происходит переход от неспецифических действий с предметами к действиям, основанным на овладении общественно выработанным способом употребления (не просто размахивает предметом, а использует его по назначению). Переход к предметной деятельности связан с развитием у детей нового отношения к миру предметов. Предметы начинают выступать не только как объекты, удобные для манипулирования, но как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Отличие предметной деятельности от манипулятивной в том, что дети открывают для себя назначение предметов. Знания о назначении предметов дает взрослый человек.

В формировании самостоятельной предметной деятельности ребенка, как показало исследование С.Л.Новоселовой, можно выделить 3 этапа.

Первый этап – это предметные манипуляции детей 5 – 6 мес., которые постепенно к 7 – 9 мес. превращаются в ориентирвочноые действия.

Второй этап – действия переходят в предметно-специфические, этот этап появляется к концу первого года жизни.

Третий этап – предметно-опосредованные действия, которые осуществляются орудийными операциями.

Формирование предметных действий связано с изменением характера ориентировочной деятельности ребенка. На первых ступенях развития предметной деятельности предмет и действие слиты: ребенок выполняет это действие только с определенным предметом. Например, детям двух лет предлагали использовать носовой платок по назначению и в качестве полотенца, салфетки или тряпки для вытирания стола. 95% детей не допускали использование его не по прямому назначению.

Постепенно происходит отделение действия от предмета. Меняется характер ориентировки ребенка при знакомстве с новыми предметами. Уже не ориентировка «Что такое?», а ориентировка типа «Что с этим можно сделать?»

К числу особо значимых действий можно отнести соотносящие действия и орудийные. Одни требуют строго определенного способа действия, это соотносящиеся действия (закрывание, открывание коробок, собирание пирамидок, матрешек и т.п.)

Есть действия, которые выполняются с использованием предметов орудий, это орудийные действия. Способ действия строго фиксирован общественным назначением предметных орудий. (ложкой едят, расческой причесываются, совком копают и т.п.)

Овладение орудийными действиями имеет большое значение, они формируют у ребенка установку на поиск в каждом новом предмете-орудии его специфическое назначение.

Эволюцию предметных действий показал П.Я.Гальперин. Он отмечал, что вначале ребенок действует с предметом так же, как действует самой рукой – предмет становится удлинением, продолжением руки. Эти действия он назвал ручными.

Постепенно рука начинает подчиняться требованиям орудий, ее движение перестраивается, вот эти действия он и назвал орудийными.

Рассмотрим, как происходит освоение действия с ложкой. Сначала ребенок действует с ложкой так, как будто она является продолжением кулачка. Ложка в руке ребенка – еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки. Но схема действия с ложкой иная: чтобы поднести еду, имеющуюся в ложке, ее надо поднять вертикально, не наклоняя и в таком положении отправить в рот. А рука без ложки двигается иначе – она по прямой направляет пищу в рот. Поэтому в период освоения действия с ложкой, ребенок берет ее как можно ближе к рабочему концу, чтобы она по возможности слилась с кулачком. Зачерпнув еду, ребенок резким движением, косо, снизу вверх поднимает ложку ко рту. Его внимание сосредоточено не на ложке, а на пище, поэтому часть содержимого выливается. Ребенок длительное время осваивает это действие с ложкой. Постепенно ручные действия становятся орудийными.

Орудийные действия еще не совершенны, но главное – ребенок усваивает принцип употребления орудий: что на предмет можно воздействовать не только руками, но и специально созданными предметами. Этот принцип называется принципом опосредованного действия, т.е. действие опосредуется орудием.

Специфику использования предметов орудий исследовала С.Л.Новоселова. Она показала, что в простых ситуациях при постепенном их усложнении дети уже на втором году жизни переходят от ручных операций к орудийным. Когда им предлагали решить

задачи с использованием орудий, они легко их использовали. Отношение к вспомогательному предмету – к орудию меняется, они начинают понимать, что определенными действиями с помощью этого предмета можно вызвать желаемый результат. Это уже зачатки понимания причинно-следственных связей между действием, осуществляемым с помощью орудия, и последующим перемещением другого объекта.

Д.Б.Эльконин также изучал проблему развития предметной деятельности. Он раскрыл общую направленность развития предметных действий – сначала это совместные действия ребенка и взрослого, затем разделенное действие – частично выполняет ребенок, частично – взрослый, и затем самостоятельное действие ребенка.

Он отмечал, что любой предмет обладает физическими свойствами, благодаря которым он может осуществлять требуемую человеком функцию. Физические свойства этого предмета ребенку даны непосредственно, а его общественная функция неизвестна. Поэтому у ребенка возникает потребность в манипулятивных действиях с предметами, чтобы определить ту цель, которую можно достичь во время действия с этим предметом. Но эту цель и способ действия с предметом ребенок может освоить только в совместной деятельности со взрослым, даже не через показ и не через инструкцию. Взрослый в действии, по мнению Д.Б.Эльконина, выделяет операционно-техническую сторону, которая должна учитывать физические свойства предметов.

Первоначально все фазы действия – ориентировка, исполнение, оценка – принадлежат взрослому. Далее ребенок с помощью взрослого будет присваивать фазу за фазой. Затем взрослый начинает действие, а ребенок его заканчивает (частично распределенное), т.е. происходит отрыв ориентировочной части действия от исполнительной. К этому времени общественная функция предмета, т.е. цель предметного действия, ребенком определена.

Постепенно предметные действия могут превращаться в своеобразные акты общения, например, ребенок берет ложку, это означает, что он хочет есть. В это время уже взрослый может давать ребенку указание в виде речевой инструкции.

Д.Б.Эльконин отмечал, что развитие действия от совместного со взрослым до самостоятельного – это первое направление предметных действий. Второе направление – это линия ориентации в системе свойств предмета, оно является предпосылкой игры. В ходе совместной деятельности со взрослым ребенок овладевает способом употребления орудия и некоторое время этот способ слит только с этим предметом. Например, научился пить из чашки, пьет только из этой чашки. Далее происходит отрыв предмета от способа действия. В результате при формировании предметного действия происходит сложное взаимодействие ребенка и взрослого.

На основе проведенных Д.Б.Элькониным исследований можно сделать следующие выводы.

1. Предметные действия формируются только в совместной деятельности со взрослым.

2. При освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослым, решая определенные задачи.

3. Получаемый после осуществления предметного действия результат не является критерием правильности употребления предмета-орудия. Таким критерием выступает только соответствие образцу, носитель которого взрослый.

4. Создание ребенком образа действий с предметом-орудием происходит в результате разнообразных проб.

5. Ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, не непосредственна, а опосредованна образом действия, создаваемым самим ребенком в ходе совместной деятельности со взрослым. Возникновение этого образа и знаменует конец формирования предметного действия.

6. В процессе формирования образа действия с предметом-орудием – это одновременно и процесс отождествления ребенка со взрослым.

Являясь ведущей деятельностью, предметная деятельность в наибольшей степени способствует развитию познавательных процессов: мышления, речи, памяти, внимания, общения, т.е. развитие психических процессов и деятельности взаимосвязаны; психические процессы развиваются в деятельности, и в связи с развитием психических процессов происходит развитие и совершенствование самой деятельности.

К концу раннего возраста ребенок использует предметные действия для налаживания контактов со взрослыми. Так, с помощью предметных действий ребенок пытается вызвать взрослого на общение, на игру.

В раннем возрасте происходит развитие такой специфической деятельности, как **общение**. М.И.Лисина считала, что для раннего возраста характерна ситуативно-деловая форма общения, которая возникла еще в младенческом возрасте. Особенность ее заключается в том, что она протекает на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого, но она уже не является ведущей деятельностью. Помимо внимания и доброжелательности, ребенок начинает испытывать потребность в сотрудничестве со взрослым. Детям требуется не просто помощь, а соучастие взрослого, выражающееся в одновременной практической деятельности рядом с ним. При таком сотрудничестве

ребенок достигает результат в предметной, игровой деятельности, несмотря на то, что располагает пока еще ограниченными возможностями.

Сущность новой потребности в общении – сочетание внимания, доброжелательности, а главное – сотрудничества взрослого.

Ведущими мотивами являются деловые, которые тесно сочетаются с зарождающимися познавательными мотивами, а также с личностными.

Основные средства общения – предметно-действенные операции.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого в том, что оно приводит к развитию и качественному преобразованию предметной деятельности (от отдельных действий к играм) и к развитию речи.

Постепенно все большее овладение речью позволяет преодолеть ограниченность ситуативного общения, его рамки становятся тесными и ребенок переходит к более высокой форме общения – внеситуативно-познавательной, которая развивается с трех лет.

В раннем возрасте происходит **зарождение игровой деятельности**.

Л.С.Выготский по поводу игры писал, что игра – это своеобразное отношение ребенка к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Он считал, что это определение дает возможность правильно решить вопрос об игре в раннем возрасте. В этом возрасте нет полного отсутствия игры, как в младенческом возрасте, но игра ребенка раннего возраста своеобразна по сравнению с играми дошкольников. Л.С.Выготский считал, что подлинная игра с мнимой (воображаемой) ситуацией появляется только на третьем году.

С.Л.Новоселова, Е.В.Зворыгина экспериментально установили, что у детей раннего возраста **сюжетно-отобразительная игра**. В ней ребенок ещё не принимает роль, а отображает знакомые бытовые ситуации (кормление, прогулка, укладывание спать). При этом действия в бытовых и игровых ситуациях выполняются сходными операциями. После 1 г. 6 мес. происходит разведение содержания предметно-продуктивной и игровой деятельности.

В игровой деятельности происходит развитие символической функции мышления: действия с предметами-заместителями, воображаемыми предметами.

С.Л.Новоселова сделала вывод, что действия с предметами-заместителями, воображаемыми предметами являются непременным условием полноценного развития интеллекта ребенка. В игре происходит перевод общественного опыта, фиксированного в способах действия, через конкретные исполнительные игровые операции в индивидуальный опыт ребенка, что и является важнейшим условием его интеллектуального развития.

Как ребенок использует в игре предметы-заместители? Он сначала замечает отсутствующие предметы по показу (в сотрудничестве), например, вместо мыла использует кубик. Затем самостоятельно их использует и даже придумывает новые варианты. Потом осуществляет перенос усвоенного способа в новые условия: кубик использует как кусочек хлеба. Таким образом, происходит обобщение – ребенок один и тот же предмет может использовать в качестве разных заместителей. Примерно таким же путем происходит освоение действий с воображаемыми предметами.

12.5. Формирование личности

В период до 3 лет начинается новый этап в формировании личности. Дети раннего возраста – это уже не беспомощные существа, они самостоятельно передвигаются в пространстве, могут действовать, удовлетворять некоторые свои потребности, способны к первичному речевому общению, т.е. могут осуществлять деятельность, не опосредованную взрослым. Этим как раз и отличается социальная ситуация развития в раннем возрасте от социальной ситуации развития младенца. В результате дети раннего возраста занимают уже совсем другое место в жизни, чем младенцы. В этот период происходит переход ребенка от существа уже ставшего субъектом, т.е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности, к существу, осознающему себя как субъекта, т.е. к возникновению новообразования, которое связано с появлением слова «Я».

В раннем возрасте познавательная деятельность ребенка обращена не только на внешний мир, но и на себя, он начинается познавать себя как субъекта действия. Ребенок любит многократно открывать дверь, передвигать предметы и т.п., тем самым выделяя себя как субъекта действия. До того, как появится местоимение «Я», т.е. до того, как они выделяют себя из окружающих, их поведение довольно своеобразно. В.С.Мухина приводит пример: ребенку 1 г. 4 мес., он, играя в прятки, закрывает лицо или отворачивается и думает, что его не видно.

Долгое время дети называют себя в третьем лице, много примеров приводит Н.А.Менчинская. В ее дневнике ребенок до 2 л. 5 мес. говорил о себе только в 3 лице, называя себя по имени. Если использует в речи местоимение «Я», то согласует его так, как будто имеет в виду имя собственное, например, «Я спит». Когда появляется местоимение «Я», то он начинает часто его использовать в речи, иногда ставя в конце предложения даже тогда, когда оно не нужно, например, «Больше тебе не дам я».

Все эти факты свидетельствуют о том, что ребенок познает себя как внешний предмет, а затем, когда приходит к целостному представлению о себе, следуя взрослому,

называет себя, как и другие предметы, своим именем. К концу второго года жизни он полностью заменяет собственное имя местоимением «Я».

Л.И.Божович писала, что механизм перехода от собственного имени к местоимению «Я» – это механизм перехода от самопознания к самосознанию. Этот переход осуществляется на основе интеллектуальных и аффективных обобщений. Причем аффективное выделение себя возникает раньше, чем рациональное: узнают себя в зеркале – радуются.

Проблему развития детского самосознания исследовал Б.Г.Ананьев. Он писал, что активное употребление собственного имени, соотнесенного с определенным действием, ситуацией, намерением – сознательный акт. Это является главным моментом становления детского самосознания. Когда ребенок говорит о себе как о Пете, он все же не отделяет действия от самого себя. Переход от 3-го лица к 1-му лицу в речевом обозначении самого себя – означает крупный сдвиг в развитии самосознания.

И.С.Кон, рассматривая проблемы, связанные с «открытием Я», пишет, что это не одномоментное приобретение, а целая серия последовательных открытий, каждое из которых предполагает предыдущие и вместе с тем вносит в них коррективы. Самоощущения младенца складываются в сознание своей физической идентичности. Трехлетний ребенок осознает и утверждает себя как автономную «самость», обладающую собственной волей, с которой должны считаться окружающие.

Центральным новообразованием, возникающим к концу раннего возраста, является система «Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому, которая выражается в настойчивом требовании: «Я сам!». Л.С.Выготский писал, что само выражение «Я сам» появляется во второй стадии раннего возраста. В это время ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослым. Например, берет ложку и пытается есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, он остается вплетенным в состояние «пра–мы».

Л.И.Божович писала, что потребность делать самому подчиняет себе другие потребности, следовательно, потребность в реализации и утверждении своего «Я» становится доминирующей. Эта потребность возникает благодаря тому, что к началу второго года жизни ребенок становится более активен не только тогда, когда непосредственно воспринимает интересный для него предмет, но и тогда, когда предмета нет перед глазами, но он о нем вспоминает. Причем побудительная сила воспоминаний может быть настолько велика, что его бывает трудно отвлечь. В этом случае ребенка побуждает к активности представление о предмете как о чем-то способном удовлетворить

его определенную потребность (взять в другой комнате барабан, чтобы постучать). Это мотивирующие представления. Появление мотивирующих представлений – это первый этап в развитии воли. Известно, что для осуществления волевого поведения человеку необходим определенный, достаточно сильный заряд активности, стойкое стремление к цели. Такой целью в раннем возрасте может быть заинтересовавшая ребенка игрушка. Малыш стремится достать понравившуюся игрушку. Некоторые родители, поступая опрометчиво, стараются предупредить любое желание ребенка, избавляя его, как им кажется, от непосильного напряжения, или удерживают, боясь, что упадет. Л.И.Божович считает, что, вмешиваясь при первом же затруднении в деятельность ребенка, взрослые ограничивают его активность, тем самым препятствуют развитию воли.

Мотивирующие представления выражаются в способности ребенка действовать в соответствии со своими внутренними побуждениями. Мотив представлений является результатом первого синтеза интеллектуальных и аффективных компонентов, обеспечивающих отрыв от непосредственно действующей на ребенка ситуации. Мотивирующие представления побуждают ребенка поступать в соответствии со своими внутренними побуждениями, если реализация активности ограничивается, то это вызывает своеобразный «бунт» ребенка, стихийный, не намеренный. Такое поведение является свидетельством того, что ребенок вступил на путь формирования личности, и ему стали доступны не только реактивные, но и активные формы поведения.

После возникновения «системы я» появляются и другие новообразования, самое значительное – это самооценка и связанное с ней стремление быть хорошим. Л.И.Божович писала, что самооценка отчетливо проявляется уже к концу второго года жизни, когда ребенок говорит: «Я хороший». Она предполагала, что в первичной самооценке отсутствует рациональный компонент. Об этом же свидетельствуют и исследования, проведенные под руководством М.И.Лисиной. Самооценка возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослых и сохранить свое эмоциональное благополучие.

В раннем возрасте существуют две сильные и противоречивые тенденции: делать согласно своему желанию и соответствовать требованиям взрослых, т.е. быть хорошим. Это противоречие приводит к неизбежному внутреннему конфликту и усложняет внутреннюю психическую жизнь ребенка. Противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед выбором. Наличие этого противоречия приводит к обострению кризиса трех лет.

12.6. Кризис трех лет

В раннем возрасте ребенок еще психологически не отделен от взрослого, во время кризиса трёх лет происходит эмансипация ребенка от взрослого. Ребенок осознает свое

«Я» и активно воздействует на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей.

Л.С.Выготский, опираясь на работы Э.Келлер, выделяет семизвездие симптомов кризиса трёх лет.

1. Возникновение негативизма.

Негативное поведение отличается от непослушания тем, что при негативном поведении ребенок идет в разрез с требованиями взрослых. Почему ребенок отказывается что-то делать? При непослушании ему неприятно это делать, например, прекращать игру или надо что-то сделать, а он не хочет или ему запрещают сделать что-то приятное. Это отрицательная реакция на требования взрослых, а не негативизм. Негативизм – это, когда он не хочет что-то делать, т.к. это предложил кто-то из взрослых. Это реакция не на содержание действия, а на предложение взрослого. Ребенок не делает потому, что его об этом просят. При резкой форме негативизма дело доходит до того, что на любое предложение взрослого ребенок дает отрицательный ответ. Появляется стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят. При негативизме у ребенка появляется новое отношение к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор. До кризиса было полное единство аффекта и деятельности.

2. Упрямство.

Оно отличается от настойчивости. Настойчивость проявляется тогда, когда ребенок добивается, чтобы что-то было выполнено. Упрямство – это такая реакция, когда ребенок настаивает на чем-то не потому, что ему сильно хочется, а может быть даже уже и не хочется, а потому, что он это потребовал. Ребенок настаивает на своем требовании. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением, т.е. выступает социальная мотивировка. Анализируя причины упрямства, А.П. Ларин пришел к выводу, что оно возникает при ущемлении свободы ребенка, при ограничении его самостоятельности. В тех случаях, когда требовательность превышает уважение, возникает упрямство типа «обиженного». Когда требовательность мала, а уважения много, то возникает упрямство типа «баловня». Если же к ребенку не предъявляется никаких требований и не проявляется уважения, то у него возникает упрямство «безнадзорности».

3. Строптивость.

Строптивость, по сравнению с негативизмом, безлична, она направлена не против взрослого, а против образа жизни, против норм воспитания. Она выражается в

своеобразном детском недовольстве. Ребенок до кризиса был ласковым, послушным, а в кризисе становится строптивым, бунтует.

4. Своеволие, своенравие.

Оно проявляется в тенденции ребенка к самостоятельности, он все хочет делать сам.

Эти симптомы Л.С.Выготский называет основными. Есть второстепенные симптомы.

5. Протест – бунт.

Все поведение приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними, возникают частые ссоры.

6. Обесценивание.

Ребенок все обесценивает, отказывается от любимой игрушки, в речи появляются слова и термины, обозначающие все плохое, отрицательное. Это все относится к вещам, которые никакой неприятности ребенку не приносят.

7. Деспотизм.

У ребенка появляется желание проявлять власть по отношению к окружающим, например, он требует, чтобы мама не уходила из комнаты. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Если в семье есть дети, то появляется ревность.

Все эти симптомы направлены против опеки, ребенок желает освободиться от нее, проявляет самостоятельность. Ребенок выступает как трудновоспитуемый. Из милого дитя, которое все носили на руках, он превращается в существо строптивое, упрямое, отрицающее все, ревнующее, деспотичное, т.е. за короткое время изменяется его облик. Ребенок может ругать мать, игрушки, со злости их разломать, т.е. появляются конфликты.

Все симптомы вращаются вокруг оси «Я» и окружающих его людей, т.е. на оси социальных отношений. Происходит эмансипация ребенка от взрослого. Кризис протекает как кризис социальных отношений.

Что перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, социальные взаимоотношения ребенка и окружающих, т.е. складывается новая социальная ситуация развития.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

7.4. Ранний возраст, с. 270-283.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 13. Раннее детство, с. 181-201.

3. Выготский, Л. С. Кризис трех лет / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002. - С. 984-989.

4. Гальперин, П. Я. Функциональные различия между орудием и средством / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы сов. психологов периода 1918-1945 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. - М., 1981. – С. 195-199.

5. Зворыгина, Е. В. Первые сюжетные игры малышей : пособие для воспитателя дет. сада / Е. В. Зворыгина. - М. : Просвещение, 1988. – 94 с. : ил.

6. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 160 с.

7. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Психология развития : хрестоматия. - СПб, 2001. – С. 158-159.

8. Новоселова, С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С. Л. Новоселова // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы сов. психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. - М., 1981. - С. 183-189.

Методические рекомендации

Причины появления новой социальной ситуации развития в раннем возрасте [1]. Основное противоречие возраста и пути его разрешения.

Предметная деятельность как ведущая в раннем возрасте. Структура предметной деятельности: мотив, стадии развития предметных действий (предметно-специфические, предметно-опосредованные, соотносящие, орудийные). Анализ работы П.Я. Гальперина [4]. Зарождение игровой деятельности в раннем возрасте. Характеристика сюжетно-отобразительной игры [5]. Разнообразие игровых задач, предметные способы отображения окружающего: игровые действия с игрушками (развернутые и обобщенные), игровые действия с предметами-заместителями, игровые действия с воображаемыми предметами, замена игровых действий словом. Диагностика сюжетно-отобразительной игры [6].

Особенности восприятия детей, понятие о сенсорных эталонах. Дидактические игры, способствующие развитию восприятия в раннем возрасте. Диагностика восприятия. Развитие внимания, памяти в раннем возрасте. Особенности проявления эмоциональной

сферы. Характеристика ранних форм мышления: наглядно-действенное, появление наглядно-образного. Роль предметной деятельности в развитии мышления [8].

Закономерности развития речи. Особенности понимания речи. Характеристика овладения ребенком семантической, фонематической, лексической и грамматической сторонами речи. Развитие функций речи. Особенности и значение ситуативно-деловой формы общения: потребности, мотив, средства общения [7].

Начальные формы развития личности, проявление самопознания и формирование образа Я. (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович).

Кризис трех лет: значение, симптомы и пути разрешения [3].

13. ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Дошкольный возраст охватывает отрезок времени от 3 лет и до поступления ребенка в школу, т.е. до 6 – 7 лет. У детей этого возраста увеличивается рост, вес тела, вес мозга достигает до 1110 – 1350 г. Возрастают регулирующая роль коры головного мозга и ее контроль над подкорковыми отделами, благодаря этому нормализуется соотношение между возбуждением и торможением, ребенок может ограничивать свои действия и поведение, возрастает скорость образования условных рефлексов.

13.1. Социальная ситуация развития

В ходе кризиса трех лет социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Л.И.Божович по этому поводу писала, что если в раннем возрасте деятельность ребенка осуществляется в сотрудничестве со взрослым, то в дошкольном возрасте он способен самостоятельно удовлетворить многие свои потребности и желания, причем он не только способен к этому, но и стремится это сделать, т.е. активно действует сам. В результате совместная деятельность со взрослым как бы распадается, вместе с этим ослабевает и непосредственная способность его существования с жизнью и деятельностью взрослых людей.

Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию развития, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Но ребенок привык жить вместе со взрослыми, эта тенденция сохраняется. Взрослый продолжает оставаться тем притягательным центром, вокруг которого строится жизнь ребенка. Прежнее эмоциональное отношение ребенка ко взрослому не пропадает и даже не ослабевает. Это порождает у детей потребность участвовать в жизни взрослых. Но совместная жизнь со взрослым должна быть уже другая, не такая, как прежде. Это должна быть жизнь ребенка в жизни взрослых, т.к. происходит эмансипация ребенка от взрослых. Но ребенок еще не может принять полноценное участие в жизни взрослых и тенденция превращается в идеальную форму

совместной жизни со взрослым, как писал Д.Б.Эльконин. Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок – это член общества, вне общества он жить не может. Основная его потребность – жить общей жизнью со взрослыми. Интерес ко взрослому, эмоциональное отношение к нему порождают у детей потребность участвовать в жизни взрослых. При этом им хочется воспроизводить не только отдельные действия взрослых (как это было в раннем возрасте), но и подражать всем сложным формам его деятельности, его поступкам, взаимоотношениям с другими людьми, т.е. всему образу жизни взрослого.

Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений взрослых людей. По мнению Л.С.Выготского, идеальная форма – это та часть действительности, в которую ребенок пытается войти, более высокая, чем тот уровень, на котором находится ребенок. Такой идеальной формой для дошкольника и является мир взрослых. Он настолько интересен ребенку, что он не может ограничиться только его созерцанием, хочет активно действовать в этом мире, но это пока невозможно. Л.С.Выготский писал, что в этот момент возникает противоречие, которое может разрешиться в игре. В дошкольном возрасте в связи с новой социальной ситуацией развития возникает, как писал Л.С.Выготский, целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Отсрочка желаний еще трудна для ребенка – это осталось от раннего возраста. Например, ребенок хочет водить машину, но это неосуществимое желание можно осуществить в игре.

Л.С.Выготский писал, что игра – это воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых желаний. Надо помнить, что игра возникает не в результате какого-то одного нереализуемого желания, у ребенка появляются обобщенные аффективные тенденции. Ребенок в дошкольном возрасте осознает свои отношения со взрослыми, он на них аффективно реагирует и обобщает эти аффективные реакции. При этом он не осознает мотивов игровой деятельности.

Таким образом, интересующий детей мир взрослых, их взаимоотношения находят отображение в своеобразной форме – в самостоятельной, творческой игре. Л.И.Божович писала, что благодаря социальной ситуации развития в дошкольном возрасте наблюдается расцвет творческой игры.

13.2. Развитие психических процессов у дошкольников

В дошкольном возрасте происходит развитие и совершенствование познавательных психических процессов.

Восприятие вступает в принципиально новую фазу. Младшие дошкольники продолжают осваивать сенсорные эталоны, это звуковысотная шкала музыкальных звуков

(до, ре, ми, фа, соль, ля, си), система фонем родного языка, система геометрических форм, основные цвета и т.д. Сенсорные эталоны выработало и словесно обозначило человечество в процессе многовековой практики. Постепенно по отдельным звеньям ребенок осваивает систему сенсорных эталонов, учится ими пользоваться. Это дает ребенку представление о том, какие бывают свойства у предметов или явлений и позволяет ориентироваться в них. Овладение сенсорными эталонами как системой мерок, образцов качественно меняет восприятие. Благодаря усвоению эталонов процесс восприятия приобретает опосредованный характер. Использование сенсорных эталонов делает возможным переход от субъективной оценки воспринятого к его объективной характеристике.

У детей улучшается острота зрения, повышается точность и тонкость восприятия, в частности, цветоразличения. К 2 годам дети различают 4 цвета: красный, синий, зеленый, желтый. А в дошкольном возрасте уже могут различать оттенки – оранжевый, розовый и т.п. С 4 лет устанавливают связь между цветом и его наименованием в отношении основных цветов, а с 5 лет и в отношении промежуточных цветов. Со среднего дошкольного возраста начинают различать светлоту, обозначая словами «светлое – темное».

На четвертом году дети усваивают и используют название форм предметов. К пяти годам владеют представлением не только цвета, формы, но и величины.

Повышается слуховая чувствительность, хотя острота тонального слуха детей до 13 лет понижена по сравнению с остротой слуха взрослых. Развивается звуковысотная различительная способность. Однако фонематический (речевой) и музыкальный (звуковысотный) слух формируются не параллельно. Фонематический развивается с первого года жизни, а к дошкольному возрасту дети дифференцируют все звуки родного языка. Восприятие звуковысотных отношений до 4,5 – 5 лет вызывает трудности (Т.В.Ендовицкая, Т.А.Репина). При восприятии музыки дети улавливают ее динамическую сторону – ритм, темп, а мелодию и гармонию воспринимают хуже.

В дошкольном возрасте совершенствуется кинестезическая и тактильная чувствительность, дети различают тяжесть предметов.

Развивается обонятельная чувствительность, они точнее называют запахи.

Но восприятие еще не совершенно: дети могут не учитывать или неправильно учитывать отдельные свойства предметов. Причина заключается в том, что дети имеют представление об основных свойствах предметов, например, знают квадрат, а ромб могут приравнять к квадрату, т.к. отличие между ними незначительное, по этой же причине розовый цвет могут приравнять к красному.

Л.А.Венгер отмечал, что одновременно с усвоением сенсорных эталонов, у ребенка развиваются такие действия восприятия, как наблюдение, планомерное и последовательное обследование предмета, что свидетельствует о произвольности восприятия. В 3 года ребенок осуществляет движения глаз «внутри» фигуры при малом числе фиксаций (1–2 движения в 1 секунду), фиксации продолжительны. Прослеживание контура еще нет. В 4 года число фиксаций увеличивается в два раза при прежнем характере движений глаз «внутри» объекта. Продолжительность фиксаций уменьшается. В 5 лет – количество движений как в 4 года, но обследуется уже контур, а не внутри. Лишь в 6 лет происходит движение глаза по контуру при тщательном ознакомлении с фигурой, движения глаз (4,0 движения в 1 секунду).

Следовательно, первичное знакомство с объектом носит несовершенный характер в смысле вычленения формы. Но уже ребенок трех лет может следить за указкой, которая движется по контуру предмета, и таким образом, происходит освоение обследующих действий, что свидетельствует о высокой обучаемости детей.

Способность детей выделять объекты по форме и контуру свидетельствует о целостности восприятия.

На протяжении дошкольного возраста у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое.

В развитии перцептивных действий Л.А. Венгер выделяет 3 этапа.

Первый этап связан с формированием у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие которых происходит в процессе игр, манипуляций с малознакомыми предметами. При этом ведущую роль выполняют руки. Через различные действия с предметом ребенок получает информацию о нем: о форме, объеме, пространственном расположении.

На втором этапе ребенок начинает адекватно воспринимать предметы реального мира без непосредственного материального контакта с ними. Ребенок может «ощупать» предмет глазами, а не руками, т.е. происходит перенос внешних практических действий во внутренний план.

На третьем этапе перцептивные действия становятся свернутыми, сокращенными. Внешние действия исчезают, а восприятие начинает казаться пассивным процессом, не имеющим внешних проявлений. Но это не так, оно по-прежнему остается активным процессом, только выполняется во внутреннем плане. Причем обнаружена такая

особенность: если старшие дошкольники затрудняются в выявлении свойств, то они опять переходят к внешним опорам, т.е. осуществляют действия с предметом.

Развитие ориентировки в пространстве начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела: называют правую, левую руки (Колодина А.Я.). Развивается глазомер ребенка, который так необходим для восприятия пространства. Физиолог Гельмгольц вспоминал, что когда ему было 3–4 года, он, увидев на галерее церковной башни людей, считал, что это куколки и просил мать достать их. Думал, что, протянув руку вверх, она могла это сделать. этот пример демонстрирует, какую роль в восприятии пространства имеет глазомер. Для развития глазомера большое значение имеет использование мерок (Венгер Л.А.). Дети при решении задач накладывают мерки на объект, так в процессе практических действий соизмеряют ширину, длину, высоту, форму, объем предметов. А потом они переходят к решению задачи «на глаз». Глазомер у детей совершенствуется в конструктивной, изобразительной деятельности.

Восприятие времени происходит труднее. Время текуче, нет наглядной опоры. Младший дошкольник не ориентирован во времени. Лучше развивается представление о настоящем времени. Несколько неопределенно представление о прошедшем времени. Для усвоения времени дети используют временные ориентиры. Затем начинают осваивать будущее, это важно для постановки целей. Довольно быстро усваивается представление о сутках (утро, день, вечер, ночь), о временах года. Труднее усваиваются понятия: вчера, сегодня, завтра, ребенок долгое время не может понять их взаимопереходы. К старшему дошкольному возрасту пользуются сегодняшним днем, как точкой отсчета. Трудно даются понятия: минута, час, день, неделя, месяц, год.

Есть исследования, посвященные особенностям восприятия художественных произведений (Б.М.Теплов, П.М.Якобсон, А.В.Запорожец, Н.А.Менчинская, Е.А.Бондаренко и др.)

Дети овладевают восприятием человека человеком, это необходимо при удовлетворении потребности в общении.

Формирование произвольного **внимания** начинается с того, что взрослый человек с помощью слова, указательного жеста привлекает внимание ребенка к определенным сторонам окружающей действительности. Затем ребенок начинает пользоваться этими средствами для организации своего внимания, в результате оно приобретает произвольный характер. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии сам начинает управлять вниманием. Помимо ситуативных средств (жест), организующих внимание в связи с конкретной задачей, существует универсальное средство организации внимания – речь. Сначала с помощью

словесных инструкций взрослые регулируют внимание ребенка, к старшему дошкольному возрасту осуществляется переход к словесным самоинструкциям, когда выполняемое действие дети комментируют словами. Чем старше ребенок, тем в большей степени возрастает роль речи в организации собственного внимания. Этому способствует развитие планирующей функции речи. Ребенок начинает самостоятельно управлять своим вниманием.

Но нельзя утверждать, что в дошкольном возрасте преобладает произвольное внимание, оно еще долгое время сохраняет элементы непроизвольности, например, при столкновении с трудными задачами, когда требуется длительная сосредоточенность, ребенок быстро отвлекается.

Произвольное внимание в дошкольном возрасте может перерасти в послепроизвольное. Главной побудительной силой, вызывающей послепроизвольное внимание является стойкий интерес не только к результатам деятельности, но и к самому процессу ее выполнения. Послепроизвольное внимание может проявляться, когда дети собирают что-то из деталей конструктора и их трудно оторвать от этой деятельности.

В дошкольном возрасте обнаруживаются особенности проявления **свойств внимания**.

Устойчивость внимания увеличивается от младшего дошкольного возраста к старшему. Младшие дошкольники тратят на рассматривание картинки 6–7 секунд, а старшие дошкольники подобные картинки рассматривают 12–19 секунд. Старшие дошкольники могут более длительное время заниматься неинтересной работой по указанию взрослого при меньшем количестве отвлечений. Длительность сохранения устойчивости внимания зависит от значимости деятельности, от интереса. В течение дошкольного возраста увеличивается длительность сосредоточения. Наиболее длительное сосредоточение возможно в игре (от 20 минут в младшем дошкольном возрасте до 2 часов в старшем дошкольном возрасте).

Распределение, переключение и объем внимания еще недостаточно развиты. Распределение внимания зависит от степени овладения теми видами деятельности, которые выполняются в рамках этого свойства. Чем более освоено действие, тем легче его совмещать с выполнением других действий. Дошкольники в незначительной степени способны распределять внимание. Переключение внимания развивается в играх, дидактических упражнениях. Объем внимания постепенно увеличивается, это связано с развитием речи, разнообразием выполняемой деятельности, увеличением самостоятельности детей. Для развития внимания используются различные игры.

Память является центральной психической функцией в дошкольном возрасте. В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит преимущественно непреднамеренный характер, ребенок не ставит перед собой сознательной цели запомнить что-то для последующего воспроизведения. Он и не принимает исходящую извне мнемическую задачу. Запоминание, припоминание носят случайный характер. Зависит от интереса, от того, что произвело эмоциональное впечатление (стихи, сказки, запоминает что-то для игры), личностно значимое. Легче запоминает наглядные образы, чем словесные рассуждения. В запоминании играет роль деятельность, если ребенок действует с предметом, например, с картинками в процессе классификации, то запоминает лучше, чем при вербальном перечислении. Запоминается то, что многократно повторяется. Удлиняется латентный период, дети могут узнать предмет из прошлого опыта. У детей 3–4 лет часто встречается смешение того, что было в действительности с тем, что он придумал сам. Взрослые такую выдумку нередко принимают за ложь, но это не ложь, это вымысел, объединение фантазии и памяти. В дошкольном возрасте обнаруживается феномен детской амнезии, когда не запоминаются события первых 3 – 4 лет жизни.

По мере взросления у ребенка все чаще возникает потребность что-то вспомнить, появляется необходимость что-то запомнить. Важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непроизвольной памяти. Постепенно непроизвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, т.е. происходит переход от непроизвольных форм запоминания к произвольным. А.Н.Леонтьев выделил несколько этапов в развитии произвольного запоминания в дошкольном возрасте.

1. Ребенок выделяет задачу – что-то запомнить или припомнить, при этом он еще не владеет приемами запоминания. Он осознает и выделяет мнемические цели лишь тогда, когда сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания и запоминания. Но это еще может и не привести к осознанию цели. Важен мотив, побуждающий ребенка запомнить. Так, для детей 3–4 лет требование взрослого запомнить, а затем припомнить ряд слов не приводит к нужному результату из-за отсутствия мотива запоминания. Совсем другое дело в игре. Цель запомнить для ребенка, участвующего в игре, имеет конкретный смысл. В игре мнемические цели выделяются детьми легче.

2. Ребенок начинает выделять приемы запоминания: повторить, сгруппировать, оставить какой-то знак – сигнал (узелок на память). Появляется опосредованное запоминание – запоминание, опирающееся на знаки, приемы. Ребенок начинает понимать, что если он не освоит средства запоминания, то потом не сможет

воспроизвести нужный материал. Но при этом первоначально возникает необходимость припоминания, а задача запомнить формируется на основе опыта припоминания. Первые попытки применения некоторых приемов запоминания отмечаются у детей 5–6 лет. Проявляются они в том, что дети могут самостоятельно осуществить пусть примитивную, но мыслительную переработку материала.

3. Ребенок овладевает средствами запоминания, у него появляется произвольный контроль над памятью, т.е. произвольная память. Уже в среднем дошкольном возрасте дети могут овладеть такими приемами логического запоминания, как смысловое соотнесение и смысловая группировка, а также умение их использовать для решения мнемических задач. Сначала ребенок учится относить предмет к определенной группе, например, мебель, игрушки. и т.д. Классификация (группировка) как способ запоминания заключается в использовании обобщающих названий групп в качестве опоры при запоминании и воспроизведении входящих в них элементов. В процессе освоения группировки, как приема логического запоминания, дети испытывают трудности. П.И.Зинченко отмечал, что вначале у многих детей наблюдается раздвоение умственной и мнемической деятельности. Оно проявляется в том, что, выполняя операции смысловой группировки, дети забывают о том, что им что-то нужно запомнить. И, наоборот, когда стараются что-то запомнить, перестают группировать. Но, когда они усваивают этот прием, это приносит мнемический эффект.

В зависимости от приемов запоминания различают механическую и логическую (или осмысленную) память. Механическое запоминание основано на многократном повторении, оно не сопровождается проникновением в сущность предмета и явления, не опирается на понимание запоминаемого материала. Например, запоминают слова в том порядке, в котором их неоднократно воспринимали. Дети легко запоминают бессмысленный материал (считалки, словесные каламбуры). Причиной, по мнению А.А.Смирнова, является интерес детей к звуковой стороне этого материала или в эмоциональном отношении, когда им смешно слышать их. На путь механического запоминания обычно встают пассивные дети, не приученные к умственным нагрузкам.

Смысловая и механическая память у детей развивается примерно одинаково. Если ребенок воспроизводит большой текст, то нет уверенности в том, что этот текст им осмыслен.

Содержанием памяти дошкольника являются представления. В младшем возрасте эти представления об окружающем еще плохо систематизированы, неполны, слитны, отрывочны. По мере развития ребенка они совершенствуются. Чтобы иметь какие-то представления о предмете, надо в памяти сохранить образ этого предмета.

Л. С. Выготский о специфике памяти дошкольников писал, что для ребенка мыслить, значит вспоминать, для взрослого вспоминать, значит мыслить, т.е. в дошкольном возрасте мышление определяется памятью. Не мышление стоит в начале развития, а определяющей в развитии является память.

Линия развития **мышления** в дошкольном возрасте такова – от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Представления являются основой, которая определяет успешность формирования наглядно-образного мышления. Познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе оперирования образами этих вещей. Как отмечали С.Л.Рубинштейн, П.Я.Гальперин, Н.Н.Поддьяков представления дошкольников носят фрагментарный, неустойчивый, диффузный характер.

Н.Н.Поддьяков выделяет два пути формирования представлений детей об окружающем.

Первый путь – это формирование в процессе непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. Преобразование происходит под воздействием природных сил, например, таяние льда, распускание почек и т.д. Преобразование объектов естественными факторами играет важную роль в формировании динамичности детских представлений.

Второй путь – формирование представлений в процессе практической, преобразующей деятельности самих детей.

В первом случае мышление выступает как пассивное, созерцательное, хотя и приходящее к выводам, а во втором случае проявляется активность самого ребенка.

Появляется словесно-логическое или понятийное мышление, которое опирается на суждения и умозаключения. Понятийное мышление позволяет вычленить логическим путем скрытые, которые нельзя представить наглядно, свойства предметов, но эти свойства могут быть воспроизводимы в словах. Ребенок более свободен от того, чтобы трогать объекты, манипулировать с ними в ходе решений задач. В случаях затруднения практические действия появляются снова. Происходит переход от внешних мыслительных действий к внутренним, т.е. их интериоризация.

От того, какими мыслительными действиями ребенок обладает, зависит, какие знания он способен усвоить и как их использовать. Так, на уровне наглядно-образного мышления ребенок зависим от восприятия, подчинен ему, не может абстрагироваться от

несущественных, но ярких свойств, которые бросаются в глаза. При появлении словесно-логического мышления ребенок может усваивать скрытые связи, представлять ситуацию и мысленно действовать в ней.

Л.С.Выготский, рассматривая этапы формирования мышления, отмечал, что сначала оно развивается как синкретическое (нерасчлененность детского мышления), затем – появление мышления в комплексах, а уже потом – мышление в понятиях. Но понятия еще только начинают складываться. Имеющиеся у детей представления сами по себе не превращаются в понятия, для этого требуется специальное обучение, в ходе которого детям сообщается система знаний. Но в полной мере освоение понятий происходит в школьном возрасте.

Л.С.Выготский глубоко изучил проблему житейских и научных понятий. Он писал, до того, как ребенок в процессе обучения в школе будет усваивать научные понятия, относящиеся к разным областям действительности, он уже имеет определенные знания о ней. Эти знания им почерпнуты из повседневной практики и общения со взрослыми. Они представляют систему самим ребенком созданных обобщений. Изучение этих обобщений и дает возможность понять качественное своеобразие детского сознания. Психологические исследования житейских понятий показывают, что лежащие в их основе обобщения, во-первых, носят неосознанный характер; во-вторых, несмотря на это, позволяют ребенку достаточно хорошо ориентироваться в окружающем мире и действовать в нем. По мнению Л.С.Выготского, дети, не осознавая подлинных критериев мертвого и живого, тем не менее безошибочно знают, что надо отнести в одну, а что в другую категорию. По каким-то признакам они правильно их распознают, хотя совокупность признаков, по которым они это делают, ими сознательно не выделяется. Это своеобразие продемонстрировано в исследованиях Л.И.Божович. Детям показывают предмет и спрашивают: «Поплывет или будет тонуть?» (Палка, гвоздик, мячик, консервная банка, пробка и др.). Правильность своего ответа ребенок тут же проверял на практике. Все дети правильно отвечали на вопросы. Но объяснить, почему так происходит, не могли. У взрослых тоже есть такие понятия, которыми они интуитивно пользуются, но объяснение дать не могут.

Кроме обобщения, дети учатся сравнивать, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи. Это становится возможным благодаря специально организованному обучению. Большое значение имеют опыты, т.к. есть опора на наглядность.

Исследования, проведенные Л.А.Венгером, позволили высказать идею о существовании специфического вида мышления – модельное мышление (моделирование),

которое является промежуточным между образным и логическим. Он разработал систему обучения, позволяющую сформировать логические операции, обобщения, классификацию.

Развитие мышления, наряду с памятью, является центральным для всей структуры сознания в дошкольном возрасте. Происходит интеллектуализация всех остальных психических процессов, ребенок начинает разумно относиться к своей психической деятельности.

В тесной связи с мышлением происходит **развитие речи**. Чтобы слово стало средством мышления, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, которые обозначены словом.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее понимание и использование; она становится основой перестройки всех психических процессов и орудием мышления. В дошкольном возрасте растет словарный запас, так, к 6 годам ребенок понимает от 3000 до 7000 слов, в некоторых исследованиях указано, что до 14000 слов, активно использует около 2000 – 3000 слов.

Наблюдается словотворчество, к пяти годам оно начинает угасать, т.к. ребенок уже хорошо осваивает грамматические формы.

Развивается звуковая сторона речи, она связана с овладением правильным произношением звуков и развитием фонематического слуха, т.е. способности воспринимать на слух звуки речи. Младший дошкольник начинает осознавать несовершенство своего произношения. К концу дошкольного возраста правильно произносит все звуки.

В дошкольном возрасте развивается синтаксическая сторона речи. У младшего дошкольника преобладают простые предложения. В среднем дошкольном возрасте структура простых предложений усложняется, появляются предложения с однородными членами. В сложносочиненных предложениях начинают встречаться вводные слова, появляется союз «не», который в речи детей младшего дошкольного возраста не употребляется. У старших дошкольников увеличивается объем простых и сложных предложений. Возрастает количество обобщающих слов и наблюдается рост придаточных предложений, что свидетельствует о развитии у детей отвлеченного мышления. Ребенок овладевает морфологической системой родного языка: осваивает сложные предложения, союзы.

Для детей дошкольного возраста присуща эгоцентрическая речь. Она помогает ребенку планировать свои действия, рассуждать о способах выполнения задачи.

В дошкольном возрасте развиваются разные функции речи.

Коммуникативная речь проходит путь от ситуативной речи, которая понятна только в определенной ситуации и полна междометий, словесных шаблонов, к контекстной речи. Контекстная речь – когда рассказывается содержание какого-то события, рассказа, сказки. Овладение контекстной речью возможно в процессе обучения. В речи присутствуют диалоги, монологи. Начинает появляться объяснительная речь в совместной деятельности, когда нужно передать содержание, правила игры и пр. Но у дошкольников она еще только развивается, поэтому они толком ничего не могут объяснить, а объяснения взрослых с трудом дослушивают до конца. Развивается регулятивная функция речи, которая способствует регуляции и планированию деятельности.

В дошкольном возрасте начинается овладение грамотой.

Интенсивно развивается **воображение**. Л.С.Выготский писал, что воображение – это и есть то новообразование, которое отсутствует у ребенка раннего возраста. Мощный шаг в развитии воображения совершается благодаря усвоению речи. Задержка в развитии речи приводит к задержке в развитии воображения, так, у глухих детей воображение имеет рудиментарные формы. Л.С.Выготский объясняет причины этого явления: речь освобождает ребенка от непосредственного впечатления о предмете, дает возможность представить предмет, который он не видел, мыслить о нем. С помощью речи ребенок может выйти за пределы непосредственного впечатления. Кроме этого, с помощью слова ребенок может выражать и то, что не совпадает с реальным предметом. В раннем возрасте ребенок этого делать не мог. Если ему говорят: «Скажи: Таня идет», когда Таня сидела. Ребенок раннего возраста этого сделать не может. Опираясь на этот факт, Выготский Л.С. делает вывод, что в раннем возрасте ребенок не может придумывать, лгать, и, следовательно, воображать. А в дошкольном возрасте это становится возможным, он может свободно обращаться в сфере впечатлений, обозначаемых словами. Во всех видах детского творчества: рисование, лепка, сочинение сказок, конструктивная деятельность фантазия является направленной на определенную цель.

С деятельностью воображения, по мнению Л.С.Выготского, тесно связано движение чувств. Он приводит пример: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение ложно, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. То есть воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Л.С.Выготский также отмечал, что воображение является реальным объединением имеющихся впечатлений, т.е. воображение связано с мышлением. Воображение питается

реальным опытом ребенка, чем богаче опыт, тем более яркими являются продукты его воображения.

В творческой игре в большей степени происходит развитие воображения. Л.С.Выготский объясняет это тем, что в игре любой кусок дерева может быть чем угодно. Отрыв мысли от вещи – это очень сложная задача. Становится возможным использование в игре предметов – заместителей, воображаемых предметов. Затем принятие роли. Придумывается сюжет, оформляется предметно – игровая среда.

Дошкольный возраст называют возрастом аффективности. **Эмоции** имеют бурный, но нестойкий характер, что проявляется в ярких, хотя и кратковременных аффектах, в быстром переходе от одного эмоционального состояния к другому. Детям свойственна эмоциональная заражаемость, они подвержены влиянию эмоций, переживаемых другими детьми и взрослыми (Денисова З.В.).

Углубление знаний об окружающем мире ведет к расширению круга предметов и явлений, к которым ребенок испытывает устойчивое отношение. Развитию эмоциональной сферы способствует речь, благодаря которой ребенок осознает свои чувства и переживания, объясняет их.

В дошкольном возрасте формируются высшие чувства: моральные, эстетические, познавательные. Для дошкольников характерна слитность высших чувств: хороший – это и красивый, и добрый, и умный, и интересный. Один и тот же объект вызывает переживание, в котором слиты эстетические, этические, познавательные чувства. Постепенно синкретическое (слитное) чувство дифференцируется. Появляются познавательные или интеллектуальные эмоции (любознательность, удивление и т.п.), этические (чувство гордости, стыда, сочувствия, отзывчивости, т.п.), эстетические (эмоциональное отношение к прекрасному и безобразному). К концу дошкольного возраста высшие чувства все чаще становятся мотивами поведения ребенка. Посредством чувств происходит регуляция поступков, действий, желаний в соответствии с установленными требованиями общества.

Особую группу эмоциональных переживаний, связанных с деятельностью, называют праксическими чувствами. Это чувства, вызванные успехом, неуспехом, трудностями в осуществлении и завершении деятельности. А.Д.Кошелева доказала, что успех в деятельности вызывает у ребенка яркие положительные переживания, а неуспех – резкое проявление неудовлетворенности. У некоторых детей под влиянием неудач может возникнуть устойчивое отрицательное отношение к деятельности с элементами агрессивных реакций. Ребенок не только переживает определенное эмоциональное

состояние, но и начинает понимать переживаемые эмоции, причем он лучше распознает отрицательные эмоции.

В дошкольном возрасте усложняется содержание эмоциональной сферы. Ребенок усваивает «язык» чувств, он учится с помощью взглядов, мимики, интонации и т.п. выражать свои переживания. Он может словами объяснить свое переживание («Я обиделся», «Мне приятно»). Ребенок овладевает умением сдерживать выражение своих чувств, он начинает понимать, как надо себя вести в той или иной ситуации.

13.3. Игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте

Игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, предоставляет широкие возможности для развития ребенка. В игре в большей степени развиваются психические процессы, происходит личностное развитие. Ученых интересовали многие проблемы, связанные с игровой деятельностью: происхождение игры, этапы её формирования, специфика руководства, использование для развития у детей тех или иных качеств и др.

Л.С.Выготский внес большой вклад в разработку проблем игровой деятельности. Он считал, что за критерий выделения игровой деятельности из других видов деятельности дошкольников, следует принять мнимую ситуацию. Любая мнимая ситуация предполагает следование правилам, но правила содержатся в скрытом виде. Игровые правила отличаются от правил поведения. Например, в роли мамы ребенок должен вести себя соответствующим образом. Л.С.Выготский делает вывод, что в игре ребенок свободен, но это иллюзорная свобода.

Л.С.Выготский отмечал, что деятельность ребенка в мнимой ситуации освобождает его от ситуационной связанности. В игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе. Он начинает действовать независимо от того, что видит. В игре происходит расхождение смыслового и видимого поля. Мысль отделяется от вещи, например, палочка в игре может стать многими вещами, т.е. является предметом-заместителем. Л.С.Выготский замечает: это такой переворот в отношении ребенка к реальной ситуации, который трудно оценить. Отрывать мысль от вещи – это трудная задача для ребенка и поэтому нужно иметь точку опоры в другой вещи (предмет-заместитель). Л.С.Выготский поясняет: в тот критический момент, когда палочка у ребенка становится лошадью, т.е. когда вещь – палочка – становится опорной точкой для того, чтобы оторвать значение лошади от реальной лошади, в этом случае смысл начинает господствовать над вещью.

Но все же в игре не всякая вещь может быть чем угодно. Л.С.Выготский замечает: например, палочка может быть лошадью, а почтовая открытка – нет. То есть свойства

вещи сохраняются, т.е. заместитель должен иметь определенное сходство. Возникает чрезвычайно интересное противоречие: ребенок оперирует оторванными от вещей и действий их значениями, но оперирует ими неотрывно от какого-то реального действия, какой-то реальной вещи.

Л.С.Выготский делает вывод, что первый парадокс игры – то, что ребенок оперирует оторванным значением, но в реальной ситуации. Затем он переходит к характеристике второго парадокса – ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т.е. он делает то, что ему больше всего хочется, но и в то же время действует в соответствии с правилами (т.е. по линии наибольшего сопротивления).

Игра на каждом шагу предъявляет к ребенку требования действовать вопреки непосредственному импульсу, например, хочется побежать, но правила велят остановиться. Почему же ребенок не делает то, что ему хочется делать? Потому что выполнение правил сулит большее наслаждение от игры, чем непосредственный импульс. Л.С.Выготский приводит пример: ребенок плачет в игре как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение с игровыми правилами. Существенным признаком игры является правило, ставшее аффектом. То же самое, что говорили о вещи, происходит с действием. Основным в игре является смысл действия, но и само по себе действие не безразлично.

Итак, во-первых, Л.С.Выготский отмечал, что игра является ведущей, но не преобладающей деятельностью.

Во-вторых, в игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения. В игре он как бы на голову выше самого себя. Он писал, что игра содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития. Отношение игры к развитию – это то же самое, что и отношение обучения к развитию. Игра – источник развития, и создает зону ближайшего развития. Все возникшее в игре (произвольность, воля) и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делая ее девятым валом развития дошкольного возраста.

Игра дает возможность детям в воображаемой ситуации:

– воспроизводить те привлекательные формы поведения, которые ему еще пока не доступны в действительности и, тем самым, познавать эти формы поведения и овладевать ими;

– сохранять непосредственный контакт со взрослыми, входя в воображаемом плане в мир взрослых, их взаимоотношения, интересы.

Игра, воплощая возрастные тенденции развития потребностей, составляет ту ведущую форму поведения и деятельности детей дошкольного возраста, в которой происходит усвоение ребенком культуры взрослых.

С.Л.Новоселова, опираясь на теорию деятельности А.Н.Леонтьева, провела психологический анализ игровой деятельности. Она охарактеризовала все структурные компоненты игровой деятельности: мотив, игровая задача, способы отображения окружающего. Игра развивается поэтапно: от сюжетно-отобразительной осуществляется постепенный переход к сюжетно-ролевой. Отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является решение игровых задач не только предметными способами, но и более сложными – ролевыми, что предполагает принятие ребенком на себя роли. в сюжетно-ролевой игре в полной мере происходит освоение социальных отношений людей.

13.4. Общение в дошкольном возрасте

Развитие речи приводит к тому, что рамки ситуативно-делового общения для ребенка становятся тесными. Дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности, которую М.И.Лисина назвала внеситуативно-познавательной (с 3 до 6 лет).

Внеситуативно-познавательное общение развертывается на фоне познавательной деятельности. Психическое и физическое развитие приводит к расширению возможностей детей и они стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослыми. Признаком этой формы общения являются детские вопросы о предметах, их взаимосвязях. Самостоятельно ответить на них ребенок не может из-за ограниченности знаний. Единственный путь разрешить эти вопросы – вступить в общение со взрослыми. Совместно обсуждая или слушая взрослых, ребенок многое узнает об окружающем мире. Взрослые выступают как источник знаний. Ведущий мотив – познавательный.

М.И.Лисина обращает внимание на то, что дети в этом возрасте очень чувствительны к отношению взрослых, у них большая потребность в уважении со стороны взрослых к той оценке, которую дают взрослые. Если взрослые смеются над вопросами или делают замечания, то дети обижаются, прекращают общение. Похвала стимулирует к познавательной активности, к дальнейшим вопросам и общению.

Важнейшим средством коммуникации становится речь. Только она дает возможность осуществить «теоретическое» сотрудничество.

Значение этой формы общения, по мнению М.И.Лисиной, в том, что она помогает детям расширить рамки мира, познать взаимосвязь явлений, развить интеллект ребенка. Но постепенно детей начинают привлекать события, происходящие в социальной сфере. Происходит переход к следующей форме общения – внеситуативно-личностной (6-7 лет).

Это высшая форма коммуникативной деятельности, к сожалению, не все дети достигают ее, некоторые остаются на внеситуативно-познавательной форме. Отличие внеситуативно-личностной формы заключается в том, что дети познают особенности социального, а не предметного мира, т.е. мира людей, а не вещей. Оно формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, присутствует в игре, труде, быту. В этом общении ребенок удовлетворяет потребности в познании себя, других людей, взаимоотношения между людьми. Старший партнер по общению служит для ребенка источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. М.И.Лисина характеризует взрослого в этом общении как компетентного судью. Кроме того, взрослый является образцом, эталоном того, что и как надо делать в разных условиях. Для ребенка приобретают большое значение такие детали из жизни взрослых, которые его не касаются, например, спрашивают у взрослых, где они живут, есть ли дети, умеют ли водить машину и пр. Эта форма общения способствует подготовке детей к школе. Основным средством общения является речь.

В результате развития внеситуативно-личностного общения у ребенка развивается умение воспринимать взрослого как учителя, по отношению к нему занимать позицию ученика. Кроме общения со взрослыми ребенок вступает и в общение со сверстниками, но это сделать труднее. Общение со сверстником более содержательно в игре.

М.И.Лисина делает вывод о том, что потребность в общении со сверстниками и со взрослыми является стремлением детей к познанию и оценке партнера, и к самооценке и самопознанию через другого ребенка с его помощью. Основной продукт общения со сверстником состоит в аффективно-когнитивном образе самого себя и другого ребенка, формирующемся в результате этой деятельности.

13.5. Формирование личности

Отличительной особенностью формирования личности в дошкольном возрасте является изменение мотивов, которыми руководствуется ребенок. К числу новообразований в мотивационной сфере дошкольника относится появление мотивов, связанных с интересом к миру взрослых, с их стремлением быть похожими на них. Это стремление успешно реализуется в игре. Другая важная группа мотивов – установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми. Это стремление делает ребенка чувствительным к их оценке и вызывает желание выполнять правила и требования, выдвигаемые взрослыми.

Большое значение начинает приобретать и такая подструктура его личностной микросреды, как «ребенок – ребенок». Положение ребенка в группе во многом

определяется отношением к нему сверстников. Дети стремятся завоевать симпатию тех, кто им нравится, кто пользуется популярностью. Дошкольники тянутся к обществу сверстников, но им не всегда удается наладить отношения друг с другом. Благоприятные отношения у детей порождают чувство общности, привязанности к группе. Отсутствие таких отношений приводит к состоянию тревожности, напряженности, а это порождает либо подавленность, либо агрессивность, что и в том, и в другом случаях отрицательно сказывается на формировании личности.

Дети стремятся к самоутверждению. Наблюдаются негативные формы самоутверждения – капризы, упрямство. К таким формам самоутверждения, как правило, прибегают дети безынициативные, которые не могут обратить на себя внимание другими средствами. Самоутверждение проявляется в стремлении выиграть, победить, быть лучше других, т.е. возникает соревновательный мотив.

В дошкольном возрасте формируется важнейшее качество побуждений, которым подчиняются действия зрелого воспитанного человека – соподчинение мотивов.

А.Н.Леонтьев выдвинул положение о том, что в дошкольном возрасте впервые возникает система соподчиненных мотивов, создающих единство личности. Он считал, что именно поэтому дошкольный возраст следует считать «периодом первоначального фактического склада личности», соподчинение мотивов он считал важным новообразованием. По определению А.Н.Леонтьева, соподчинение мотивов – это результат столкновения непосредственных желаний ребенка с прямыми или косвенными требованиями взрослых действовать по заданному образцу. То, что именуется произвольностью поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений – это процесс усвоения образцов поведения.

Л.И. Божович, развивая мысль Леонтьева А.Н., подчеркивала, что у детей возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение. Во главе иерархии становятся специфически человеческие мотивы. У дошкольников они опосредуются прежде всего образцами поведения и деятельности взрослых, их взаимоотношениями, социальными нормами, которые зафиксированы в нравственных инстанциях. Нравственные инстанции – это образцы поведения, которые надо усвоить в соответствии с оценкой взрослых.

Д.Б.Эльконин связывал возникновение этических инстанций с изменениями взаимоотношений между взрослыми и детьми. Эти специфичные отношения создают особую социальную ситуацию развития, характерную для дошкольного возраста. Сложившаяся социальная ситуация развития приводит к появлению ведущей деятельности – игры, в которой дети осваивают социальные нормы. Л.И.Божович

отмечала, что в игре не только выделяются и осмысливаются нормы поведения, но и становятся собственными для ребенка, не навязанными извне, т.е. происходит их присвоение, интериоризация. Кроме этого, нормы поведения осваиваются и в повседневной жизни. С этой целью взрослый предъявляет различные требования (аккуратность, добросовестность, доброта, сочувствие и пр). За выполнение требуемых норм – поощряет, за нарушение – наказывает. А одобрение взрослых в этом возрасте для ребенка очень много значит. Через взрослого ребенок знакомится с правилами поведения. А чем старше дети, тем сложнее правила. Усвоение правил поведения – процесс длительный. В.А.Горбачева установила, что младшие дошкольники воспринимают правила как частные, конкретные требования взрослых, направленные к ним самим. Но постепенно степень осознанности правил возрастает.

У детей формируется некоторое обобщенное знание многих этических норм (хорошо, плохо). Первые этические инстанции представляют собой простые системные образования, являющиеся зародышем нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

В силу большой аффективной притягательности образцов и усвоенных с их помощью социальных норм поведения – нормы поведения начинают выступать в качестве сильных мотивов, направляющих поведение и деятельность ребенка. Поэтому дошкольник может действовать по нравственному мотиву «надо». Это становится возможным не потому, что дошкольник может сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие мотивы, как образно замечала Л.И.Божович, в стихийной, неуправляемой самим ребенком схватке. Детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость поведения и создает единство личности. Возникновение к концу дошкольного возраста устойчивой иерархической структуры мотивов превращает его из существа ситуативного, подчиняющегося непосредственным сиюминутным побуждением, в существо, обладающее внутренним единством и организованностью, которое способно руководствоваться устойчивыми желаниями и стремлениями, связанными с усвоенными им социальными нормами жизни. Это и характеризует новую ступень в формировании личности ребенка.

Формирование произвольного поведения – это новый тип поведения, который может называться личностным. Проблему произвольного поведения дошкольников изучала Л.И.Божович. Ею было установлено, что поведение обычно осуществляется в направлении объективно наиболее сильной потребности. Но обстоятельства часто

диктуют необходимость действовать вопреки побуждению. Исход в этом случае может быть разным, в одних случаях человек подчиняется обстоятельствам, в других – действует, не подчинясь обстоятельствам, даже вопреки им, в соответствии со своими намерениями. Намерение – это сложный акт поведения, побуждающий человека к достижению цели, но сам он не имеет побудительной силы. Цель является обязательным промежуточным звеном, выполнение которого необходимо для удовлетворения имеющейся потребности.

Намерение возникает на основе потребности, которая не может быть непосредственно удовлетворена, и питается за счет ее побудительной силы. Исследования, проведенные под руководством Л.И.Божович, показали, что умение образовывать намерение и действовать в соответствии с ними возникает на определенном этапе онтогенетического развития и требует руководства со стороны взрослых. Первоначально функция намерения эффективна в случаях, когда ребенку надо воздержаться от какого-то одноактного поступка, например, от покупки игрушки, чем в случаях достижения какой-то цели. Выяснена причина того, почему они не могут длительно действовать в соответствии с намерением, а ограничиваются одноактным поступком. В случаях, когда ребенок воздерживается от приобретения игрушки, еще нет произвольного управления своими потребностями и своим поведением. В это время большую побудительную силу имеет одобрение или недовольство взрослых. Принятие намерения «не просить» поддерживается сильным непосредственным побуждением – получить одобрение взрослых или не вызвать его осуждения. Они-то и побеждают непосредственное желание ребенка и заставляют действовать вопреки этому желанию.

Совсем другой механизм лежит в основе действия по намерению, когда происходит произвольная регуляция поведения, это уже характерно для подросткового возраста.

В дошкольном возрасте «санкции» взрослых являются важнейшими регуляторами поведения ребенка. Стремление к одобрению взрослых является настолько сильным, что оно побуждает ребенка к такому поведению, в котором он не испытывает непосредственной потребности.

Особую роль в развитии личности играет развитие воли как способности к управлению поведением. Как уже отмечалось, Д.Б.Эльконин связывал произвольность поведения с соподчинением мотивов и возникновением первичных этических инстанций. О развитии воли в дошкольном возрасте писала Л.И.Божович, отводя в этом большую роль игре. В игре ребенок подчиняется правилам, это и делает ее важнейшим средством воспитания воли. Подчинение правилам осуществляется не по принуждению взрослых, а

по собственному желанию. Игра как бы переводит требования взрослых в потребность самого ребенка. Это важно, т.к. для формирования воли правило должно выполняться не по внешнему принуждению, а по собственному желанию, как бы в порядке самопринуждения. Игра и требует самопринуждения. Подчиняясь в игре правилам, дети испытывают удовлетворение и радость, а это, в сою очередь, накладывает светлый эмоциональный отпечаток на сами правила, что необходимо не только для формирования нравственных знаний, но и нравственных чувств.

Волевое поведение – это такое поведение, при котором сознание долга берет верх над всеми другими желаниями человека, оно требует именно нравственных чувств. Игра и представляет собой такую деятельность, в которой естественно сливаются знания и чувства, воспитываются определенные качества характера, в частности, волевые. В дошкольном возрасте происходит оформление волевого действия в его основных структурных элементах. В.С.Мухина выделяет следующие его этапы: развитие целенаправленности действий (умение удержать цель); установление отношения между целью действий и их мотивом; и возрастанием регулирующей роли речи при выполнении действий.

В дошкольном возрасте дети начинают выделять цели в различных видах деятельности и подчинять этим целям свои действия. Но эти цели еще не устойчивые, недостаточно осознанные, ситуативны, они часто изменяются. Чем старше дети, тем больше они помнят о цели и подчиняют ей свои действия. Но чем сложнее деятельность, тем труднее это сделать, присутствие взрослых может поддержать ребенка в его начинаниях. Воля всегда связана с преодолением препятствий в процессе достижения цели. Преодоление дошкольниками препятствий изучала В.К.Котырло, она предлагала перенести кубики, лежащие на линейке, на расстояние 5–6 метров. Дети 3 – 4 лет после первых неудач переключались на другие занятия – играли с этими кубиками. Чем старше дети, тем упорнее они в достижении цели. Ребенок, предоставленный себе, быстро теряет мотив, забывает о цели. Таким образом, подчинение действий отдаленным мотивам в дошкольном возрасте только начинает формироваться, в дальнейшем продолжается его формирование.

Выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции. В словесной форме ребенок формулирует для себя, что он будет делать, обсуждает с собой возможные решения при борьбе мотивов, приказывает себе добиваться достижения цели. Но речь не сразу приобретает регулирующее значение, т.е. регулирующая функция формируется постепенно под руководством взрослых.

Д.Б.Эльконин считал, что важнейшим личностным новообразованием является формирование самосознания, которое у дошкольников наиболее ярко проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний.

О развитии самооценки в дошкольном возрасте писал Б.Г.Ананьев. Он указывал, что в начале появляется своеобразная форма самооценки – наивная предсамооценка. Ребенок оценивает не моральные и личные качества, а предметные и внешние признаки. Дети 3–4 лет определяют свое сходство с другими наличием или отсутствием каких-то предметов – игрушек, книг, пищи, одежды и др. В этом сказывается еще сохранившаяся неотделенность действий от предметов. Представление о себе и другом замещаются предметными, вещными образами. Большим достижением в дошкольном возрасте является переход от предметной оценки другого к оценке другого и внутренних состояний самого себя. Особенность состоит в том, что зная большинство норм и правил поведения, ребенок легче применяет их к другим, чем к самому себе. Он может оценить поступок другого ребенка как неправильный, а свой он не может адекватно оценить. Появляется своеобразное ябедничество, психологической основой которого является умение ребенка соотнести поступок другого с нормами поведения, а свое поведение еще не может соотнести с нормами и он об этом сообщает. В дошкольном возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Положительную оценку получают те люди, которых ребенок любит, к которым привязан. К концу дошкольного возраста самооценка ребенка и его оценочные суждения становятся более полными. Это объясняется увеличением интереса детей к внутреннему миру людей, усвоением критериев оценки, развитием мышления, речи.

Путь воспитания объективной самооценки – помощь взрослых: взрослый анализирует поступок, сравнивает с другими, ребенок принимает на веру его оценки. Научившись сравнивать себя с другими в аналогичных ситуациях, можно впоследствии дать себе правильную оценку. Критерии, которыми пользуется ребенок при самооценке, зависят от взрослого.

В процессе сознательного освоения детьми правил поведения формируется и объективная основа оценочных отношений ребенка к самому себе. Оценочное отношение к себе у него переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны других детей и взрослых.

Ананьев Б.Г. делает вывод, что формирование детского самосознания идет от сознания собственных действий посредством оценки к самооценке.

На основе самооценки у дошкольников формируется уровень притязаний. В первую очередь, это притязания на признание. Ребенок хочет завоевать признание взрослых и сверстников. Он хочет быть хорошим.

В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «я сам», т.е. от отделения себя от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни.

13.6. Кризис семи лет

Л.С.Выготский писал, что когда дошкольник вступает в кризис, то самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что он теряет наивность и непосредственность; а также в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным, каким был.

Общее в симптомах кризиса:

Первое отличие – ребенок начинает манерничать, капризничать, в поведении появляется вертлявость, паясничанье, клоунада. Он утрачивает непосредственность, у него появляются какие-то не совсем понятные странности. Утрата детской непосредственности – это результат дифференциации внешней и внутренней жизни.

Л.С.Выготский пояснял, что наивность свидетельствует о том, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Утеря непосредственности означает привлечение в поступки интеллектуального момента, т.е. внешне он один, а внутренняя жизнь совсем другая (себе на уме).

Другая отличительная черта – возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях. Ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я сержусь» и т.д. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит). Он начинает обобщать переживания. Мир (среда, в котором ребенок живет – жилплощадь, игрушки, одежда и др.) остается прежним, а отношение к нему ребенка меняется.

У ребенка нет еще настоящей самооценки, самолюбия. Л.С.Выготский отмечал, что уровень запросов к себе, к своему успеху, положению возникает в связи с кризисом семи лет. Такие новообразования, как самолюбие, самооценка остаются, а симптомы кризиса (манерничанье и пр.) преходящи.

В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, а также, что возникает смысловое переживание – появляется и острая борьба переживаний. Это возможно тогда, когда ребенок впервые понимает свои переживания, когда возникает внутреннее отношение к ним. Среда остается прежняя, родители те же, отношение то же. Но вроде бы без всякой причины ребенок, который вел себя хорошо, был послушен и ласков, вдруг становится капризным, злым, упрямым.

Л.И.Божович писала, что во время кризиса семи лет у ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального Я. Именно в это время формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. Как и во всех кризисах, если обстоятельства не позволяют проявиться активности, то у ребенка возникает протест.

У детей 6–7 лет появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять более серьезную деятельность. Психологическая сущность этих стремлений примерно такая же, как и в кризисах одного года и трех лет – дети стремятся к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности.

Появление этих стремлений подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает тогда, когда он осознает себя не только как субъекта действия (что было в раннем возрасте), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Это подготавливается теми психическими новообразованиями, которые возникали в процессе социализации ребенка, он уже способен осознать себя, т.е. у ребенка появляется осознание своего социального Я.

Новый уровень самосознания выражается в его «внутренней позиции», который появляется в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся психологических особенностей, ребенком обобщаются и складывается центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, всю систему его отношений к действительности, к самому себе, к окружающим людям.

Возникновение этого новообразования – переломный пункт в развитии ребенка. Дошкольника перестает удовлетворять прежний образ жизни, он хочет занять новую позицию – школьника.

В кризис семи лет впервые происходит осознаваемое самим ребенком расхождение между его объективным общественным положением и его внутренней позицией. Появление внутренней позиции школьника является центральным новообразованием, которое подготавливается на протяжении всего дошкольного возраста. Это и есть новый этап в формировании личности ребенка. Начало обучения способствует удовлетворению стремлений дошкольников. Отодвигание сроков обучения приводит к углублению негативных явлений переходного периода. Ребенок перестает удовлетворяться игрой.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

8.1. Дошкольный возраст, с. 293-331.

8.2. Кризис семи лет, с. 331-332.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 14. Дошкольное детство, с. 201-224.

3. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Психология развития : хрестоматия. - СПб., 2001. - С. 200-212.

4. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология развития : хрестоматия. - СПб, 2001. – С. 56-79.

5. Выготский, Л. С. Психологическое значение игры / Л. С. Выготский // Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В.В. Давыдова. - М., 2008. – С. 107-113.

6. Выготский, Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Выготский, Л.С. Психология / Л. С. Выготский. - М., 2002. – С. 984-997.

7. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Психология развития : хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 160-162.

8. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2010. – 160 с.

9. Эльконин, Д. Б. Психология игры/ Д. Б. Эльконин.- М. Педагогика, 1978. – 358 с.

10. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб. : Речь, 2008. - 688 с.

Методические рекомендации

Л.С. Выготский о происхождении и значении игры. Понятие о мнимой ситуации. Роль правил в творческой игре. Расхождение смыслового и видимого поля в игре. Замещение в игре. Значение игры в психическом развитии ребенка [4,5]. Разные подходы к анализу структуры сюжетно-ролевой игры (С.Л. Новоселова, Д.Б. Эльконин.) Характеристика сюжетно-ролевой игры: мотив, содержание, способы отображения окружающего (предметные, ролевые), взаимодействие детей, проявление самостоятельности и творчества. Диагностика сюжетно-ролевой игры: показатели, особенности заполнения диагностического листа [8].

Характеристика изобразительной деятельности детей дошкольного возраста (К. Риччи, Н.П. Сакулина, Е.А. Флерина и др.). Стадии развития изобразительной деятельности. Почему Л.С. Выготский рассматривал детский рисунок как переход от символа к знаку? Роль конструктивной деятельности в умственном развитии детей (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова) [1].Развитие самостоятельности в процессе элементарного труда детей (Д.Б. Эльконин, Л.А. Порембская) [1].

Развитие восприятия в дошкольном возрасте, его зависимость от видов деятельности ребенка. Проблема сенсорного воспитания, условия его успешности. Овладение общественно-выработанными сенсорными эталонами и формирование перцептивных действий (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер). Восприятие детьми литературно-художественных произведений. Роль сказки в психическом развитии дошкольников. Развитие мышления в дошкольном возрасте. Развитие опосредствования и наглядного моделирования как основа качественного преобразования мышления ребенка. Наглядно-образное мышление как основное новообразование дошкольного возраста (Н.Н. Поддьяков). Особенности обобщений и суждений дошкольника.

Развитие речи в дошкольном возрасте. Проблема развития регулятивной функции речи. Роль общения для развития личности ребенка (внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная формы) [7]. Изучив статью М.И. Лисиной [7], заполнить таблицу 7 «Особенности различных форм общения»

Таблица 7

Особенности различных форм общения

Форма общения	Возраст	Потребность	Мотив	Средства
Ситуативно-личностное				
Ситуативно-деловое				
Внеситуативно-познавательное				
Внеситуативно-личностное				

Развитие памяти. Проблема формирования произвольной памяти. Развитие внимания, его особенности. Диагностика психических процессов [10, с. 110-140].

Развитие личности в дошкольном возрасте. Особенности самооценки [3].

Развитие эмоций, особенности формирования нравственных, эстетических чувств, познавательных интересов. Развитие воли и произвольности поведения. Условия усвоения ребенком нравственных норм. Диагностика эмоционально-волевой сферы [10,с. 267-298, 431-450].

Кризис семи лет: симптомы, отличительные черты, особенности протекания. Что общего в кризисах одного года, трех и семи лет? [6].

14. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

Возрастные рамки младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными, границы изменяются в зависимости от поступления детей в школу с 6 или 7 лет. Возрастной диапазон младшего школьного возраста – от 6–7 лет до 10–11 лет. Исторически этот период выделился недавно, он отсутствовал у детей, которые не обучались в школе, не было его и у детей, для которых начальная школа являлась первой и последней ступенью образования.

В этом возрасте важно, чтобы ребенок был хорошо физически развит, т.к. в школе предполагаются большие интеллектуальные и физические нагрузки.

У ребенка формируются все изгибы позвоночника – шейный, грудной, поясничный. Окостенение еще не заканчивается, поэтому дети гибкие, у них хорошо развиты крупные мышцы, увеличивается мышечная сила, в связи с этим они склонны к размашистым движениям. Сердечная мышца хорошо снабжается кровью. Много крови получает головной мозг, т.к. сонная артерия большого размера. Это позволяет детям выдерживать умственные нагрузки, у них довольно высокая работоспособность. Увеличиваются лобные доли головного мозга. Изменяется соотношение возбуждения и торможения, хотя склонность к преобладанию возбуждения над торможением еще сохраняется, поэтому дети непоседливы, подвижны. Постепенное возрастание торможения приводит к появлению самоконтроля, сдержанности.

Все эти анатомо-физиологические изменения: укрепление скелетно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, равновесие возбуждения и торможения приводят к тому, что ребенок младшего школьного возраста существенно отличается от дошкольника.

14.1. Социальная ситуация развития

Поступление в школу изменяет всю жизнь ребенка. Теперь он подчинен системе строгих, обязательных школьных правил. Ребенок стал занимать новое, по сравнению с дошкольником, место в обществе. Ребенок переходит от свободного существования без постоянных обязанностей к обязательной общественно значимой деятельности – обучению. Теперь он имеет обязанности: ежедневно посещать школу, учить уроки. Эти обязанности на ребенка накладывает общество, а он несет за их выполнение ответственность перед учителем, родителями.

Отношения ребенка со взрослыми всегда определяли социальную ситуацию развития, в младшем школьном возрасте они также значимы, но появляется специфика. Это не просто отношения «ребенок – взрослый». Экспериментальные исследования Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, И.С.Славиной показали, что система «ребенок–взрослый»

дифференцируется на две составляющие: «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Появляются еще отношения «ребенок – сверстники».

Но определяющими являются отношения «ребенок – учитель».Учитель воплощает требования общества, поэтому, как замечал Д.Б. Эльконин, эти отношения можно рассматривать шире, как отношения «ребенок – общество».

Как ребенок относится к учителю? Он ему доверяет, проявляет послушание, воспринимает как авторитетное лицо, оценка учителя значима для ребенка. Всё это, с одной стороны, является благоприятной предпосылкой для успешности обучения, а с другой стороны, накладывает отпечаток на все отношения ребенка с другими людьми – родителями, сверстниками. Оценивая качество учебной работы ребенка, его поведение в школе, учитель оказывает влияние насколько благоприятными или неблагоприятными будут жизненные условия у ребенка с родителями, сверстниками. Хорошее поведение и положительные отметки дают основание для уважительного отношения к ребенку, как родителей, так и сверстников. Известно, что в младших классах дети оценивают сверстников по тому, как они учатся: отличники – всегда хорошие, а слабо успевающие дети – плохие. Да и взрослые обычно у первоклассников, прежде всего спрашивают: «Как ты учишься?»

Вместе с новыми обязанностями у ребенка появляются права: он имеет право на рабочее место, его нельзя отвлекать во время приготовления уроков, имеет право на уважение за хорошую учебу. Новая социальная ситуация развития требует и новой ведущей деятельности, ею становится учебная деятельность.

Социальная ситуация развития объясняет, почему в младшем школьном возрасте на первый план психического развития ребенка выдвигается процесс формирования произвольного характера его поведения и деятельности. Этот процесс длительный и сложный, осуществляется на протяжении всего младшего школьного возраста.

14.2. Особенности психического развития

Развитие психики младшего школьника осуществляется на основе ведущей деятельности – учения. Организованное обучение становится возможным только лишь при условии развития у детей произвольности поведения. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цель, находить средства для ее достижения, преодолевая при этом препятствия и трудности. Произвольность – это одно из новообразований младшего школьного возраста, произвольность складывается в ходе развития психических процессов.

Божович Л.И. писала, что переход в школу – это переход к систематическому обучению, накоплению знаний. Усвоение основ наук расширяет кругозор детей, развивает

мышление, изменяет характер всех психических процессов – восприятия, памяти, внимания, делая их более сознательными, управляемыми, и главное – формирует у ребенка основы мировоззрения.

Младший школьный возраст – это стабильный возраст, в ходе которого происходит интенсивное интеллектуальное развитие детей. Интеллект опосредует развитие всех психических функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Но, как писал Л.С.Выготский, что касается самого интеллекта, то он не знает самого себя, т.е. нет осознания и произвольности.

Восприятие в учебной деятельности сводится лишь к узнаванию и называнию свойств, у детей отсутствует систематический анализ воспринимаемых свойств и качеств предметов. У детей первого и второго классов восприятие отличается слабой дифференцированностью, они путают похожие, но не тождественные предметы, свойства (6 и 9, Э и З), могут пропускать буквы в словах, слова в предложениях, заменять одни буквы другими. Но к третьему классу восприятие становится дифференцированным, оно превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

Восприятие пространства и времени еще связано с определенными трудностями: дети преувеличивают длительность минуты, поэтому не всегда ориентируются во времени при выполнении заданий.

В целом, в развитии восприятия нарастает произвольность. Это становится возможным благодаря наблюдению, в результате которого расширяются возможности ребенка в процессе анализа воспринимаемых предметов. Учитель учит детей обследовать предметы, фиксировать результаты, записывать выявленные свойства. Постепенно у ребенка развивается целенаправленное и произвольное наблюдение, подчиняющееся определенной задаче, а также важное качество наблюдательность.

Младший школьник еще не может управлять своим вниманием. Ориентировочный рефлекс «Что такое?», являющийся физиологической основой непроизвольного внимания, ярко проявляется и младшем школьном возрасте. Дети обращают внимание на необычное, новое, отвлекаясь при этом от учебной задачи. Даже при сосредоточенности внимания дети легко отвлекаются от главного и существенного на какие-то яркие, броские признаки или внешние раздражители. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто привлекательных предметах.

Внимание тесно связано с мышлением, поэтому детям трудно сосредоточиться на материале, который им не понятен, не осмыслен. Связь внимания с мышлением свидетельствует об интеллектуализации психических процессов. Условия обучения в

школе требуют сосредоточенности внимания, т.е. надо обращать внимание на то, что, может быть, в данный момент не интересно. В начальных классах бурно развивается произвольное внимание. Его развитие является общим интеллектуальным развитием ребенка (умением ставить учебную задачу, работать целенаправленно, достигая результатов в учебной деятельности).

В развитии произвольного внимания большое значение имеет формирование учебной деятельности. Вначале формируется умение принимать учебную задачу, поставленную учителем, а потом самостоятельно ставить учебную задачу и удерживать внимание при ее выполнении, осуществлять контроль, это общее направление развития внимания. Важным приобретением младшего школьного возраста является произвольное внимание.

Но произвольное внимание в младшем школьном возрасте имеет специфику: оно неустойчиво, т.к. слабо развита саморегуляция. Неустойчивость внимания обнаруживается в слабом умении распределять, его, в легкой отвлекаемости, в затруднении переключения внимания с одного объекта на другой. Дети затрудняются распределять внимание между различными видами работ, например, слушать одноклассника, который читает книгу, и самому читать. При этом ребенок часто сбивается с темпа чтения, отстает или забегает вперед. Отсутствие распределения внимания при чтении по слогам приводит к тому, что ребенок не понимает смысла читаемого, т.к. все внимание направлено на процесс чтения. Внимание характеризуется неустойчивостью, легкой отвлекаемостью. Причины отвлечений могут быть разные, это и новизна обстановки, проявление ориентировочного рефлекса и др. Объем внимания увеличивается, в среднем ребенок может удерживать внимание 15–20 минут, поэтому учителя используют различные методические приемы для удержания внимания (наглядность, смена заданий и др.). Обнаружена такая особенность, что в первом и втором классах дети легче удерживают внимание при выполнении внешних действий (рисунок, лепка), чем при выполнении умственных действий, поэтому на уроке чередуют выполнение этих действий. Установлено также, что дети больше отвлекаются при выполнении монотонной работы, чем при решении сложных задач. Н.Ф.Добрынин доказал, что внимание более сосредоточено, когда дети полностью заняты работой, требующей максимальной умственной и двигательной активности, когда она интересна и эмоционально захватывает ребенка.

К концу младшего школьного возраста увеличивается объем внимания, его концентрация, устойчивость, переключение, распределение, т.е. все свойства внимания

совершенствуются, развиваются, становятся почти как у взрослых. В развитии внимания большую роль играет учебная деятельность.

П.Я.Гальперин установил, что психологической сущностью внимания является контроль в форме умственного, сокращенного, автоматизированного действия, которое формируется в учебной деятельности. Формирование внимания по теории П.Я.Гальперина – это развитие самоконтроля в процессе поэтапного формирования умственных действий.

В младшем школьном возрасте развивается память. В начале школьной жизни преобладает непроизвольная память, детям легче запомнить яркое, необычное, интересное. Но школьная жизнь требует с первых дней произвольного запоминания. В связи с изменениями условий жизни у ребенка начинает интенсивно развиваться произвольная память.

Л.И.Божович обратила внимание на следующую особенность памяти младшего школьника. Родители иногда замечают, что, когда ребенок был дошкольником, у него вроде бы память была лучше, он мог запомнить длинные стихи, а с поступлением в школу она стала хуже, ему труднее выучить даже короткое правило. Эту особенность Л.И. Божович объясняет тем, что в дошкольном возрасте дети запоминают непосредственно то, что нравилось, а в школе они должны заучивать то, что задано. В дошкольном возрасте преобладает непроизвольное запоминание, в школьном – произвольное, а оно пока еще недостаточно сформировано.

Божович Л.И. писала, что в младшем школьном возрасте преимущественное значение имеет образная память. Так, при заучивании они лучше запоминают факты, события, описание внешнего вида. Если урок проходит без наглядности (только в словесной форме), он хуже запоминается. Исследования П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьева, А.А.Смирнова показали, что дети без усилий запоминают материал, с которым они непосредственно действуют.

Постепенно ребенок начинает осознавать мнемическую задачу, т.е. он начинает понимать, что нужно выучить (стихотворение, правило), а что – пересказать своими словами. А потом самостоятельно ставит мнемические задачи. Продуктивность памяти зависит от понимания характера мнемических задач, а также от овладения приемами запоминания. Дети понимают, что для запоминания надо повторять и воспроизводить материал, потом осуществляют смысловую группировку материала, т.е. проходят путь от самых простых (многократное повторение) к более сложным (смысловая группировка) способам запоминания. Они осваивают приемы запоминания.

Но самостоятельно перейти к осмысленному запоминанию детям трудно, в этом им требуется помощь учителя. Как известно, осмысленное запоминание предполагает

расчленение учебного материала на смысловые единицы, т.е. составление плана. Затем от детей уже требуется не только выделение смысловой единицы, но и смысловая группировка материала, т.е. объединение и смысловое соподчинение основных компонентов, умение делать выводы. Результаты группировки материала учатся фиксировать в виде письменного плана, который выступает материальным носителем. Опираясь сначала на письменный план, а затем на представление о нем, школьники правильно воспроизводят содержание разных текстов. Специальная работа требуется и для формирования приемов воспроизведения: вслух или мысленно.

В младшем школьном возрасте память, как и внимание, интеллектуализируется, т.е. происходит качественное преобразование процессов памяти. Сформированные приемы обработки материала младшие школьники начинают применять для развернутого анализа, т.е. для проникновения в существенные связи и отношения. В этом случае прямая задача – запомнить уже отступает на второй план.

Соотношение непроизвольной и произвольной памяти в процессе их развития внутри учебной деятельности различно. В первом классе эффективность непроизвольного запоминания выше, чем произвольного, т.к. у детей не сформированы способы осмысленной обработки материала и приемы самоконтроля. Кроме этого, мыслительная деятельность для детей не является привычной, поэтому каждый элемент задания тщательно обдумывается и, естественно, что лучше запоминается то, что стало предметом мыслительной работы. По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля начинает преобладать произвольная память, но при этом возможности непроизвольной памяти также высоки, это надо учитывать.

В младшем школьном возрасте произвольная и непроизвольная память претерпевает существенные изменения, увеличивается роль осмысленного запоминания и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать проявления ее основных процессов (запоминание, воспроизведение, припоминание). К концу младшего школьного возраста память становится более продуктивной.

В младшем школьном возрасте происходит развитие воображения, чему способствуют развитие интеллекта и учебная деятельность. Учебная деятельность побуждает ребенка проявлять репродуктивное (воссоздающее) воображение, например, он должен воссоздать образ отсутствующего предмета, о котором идет речь на уроке, или когда читает книги. В первом классе образы воображения у детей еще бедны, приблизительны из-за недостатка знаний об окружающем. К третьему классу образы становятся более полными, конкретными. Это происходит за счет того, что на уроках у детей формируются умения определять и изображать подразумеваемые состояния

объектов, о которых прямо не говорится, но подразумевается, а также умения понимать условность некоторых объектов, их свойств и состояний. В ходе воссоздающего воображения дети начинают перерабатывать образы действительности, например, изменять сюжетную линию рассказа, придумывая что-то. Часто такие комбинации возникают случайно, непреднамеренно. Они начинают фантазировать, но ясно понимают условность своих выдумок.

Начинает развиваться творческое (продуктивное) воображение, которое характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов. Этому во многом способствуют уроки рисования, труда, на которых создается замысел, происходит поиск средств реализации его. За счет развития воображения детские работы становятся более содержательными.

Существенные изменения происходят в развитии мышления. В начале младшего школьного возраста анализ учебного материала осуществляется с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Дети судят о предметах и явлениях, в основном, по внешним признакам, поверхностно. Обобщения и понятия зависят от внешних характеристик предметов и опираются на свойства, которые лежат на поверхности. Поэтому в начальной школе большое значение имеет наглядность.

Л.И.Божович указывала, что ребенок младшего школьного возраста в основном мыслит наглядными представлениями, на которые опирается в ходе рассуждения. Ребенок еще не любит абстрактных рассуждений и не умеет рассуждать в теоретическом плане. Их рассуждения строятся на основе конкретных суждений, а умозаключения относятся к конкретному факту или событию. Однако, усвоение основ наук требует от ребенка теоретического рассуждения, проверки своих суждений и доказательств, оно требует проникновения в сущность. Начинает развиваться логическое мышление. Но оно еще требует опоры на наглядные представления, без опоры на наглядность ребенок не справляется с задачей.

Л.С.Выготский отмечал, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития понятийного мышления. Исходя из теоретических положений, он считал, что обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу всех других функций сознания. Л.И.Божович писала, что в результате обслуживающие мышление функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными. Мышление оказывает существенное влияние на развитие познавательных процессов. Но и само мышление совершенствуется. До обучения в школе оно опиралось на непосредственный жизненный опыт, оперировало конкретными образами,

представлениями, житейскими понятиями. В период школьного обучения мышление преобразуется в теоретическое, оперирующее научными понятиями.

В ходе усвоения знаний у ребенка формируются научные понятия, что требует от него анализа причин явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, осознания тех способов мышления, которые приводят к правильным выводам. При этом школьник начинает сначала осознавать систему предложенных ему рассуждений, а потом и собственный процесс мышления. Развитие теоретического мышления, опирающегося на научные понятия, служит источником для многих изменений в психике школьника. Ребенок становится способным рассуждать в теоретическом плане, т.е. переходить от понятия к понятию. Выработка понятий требует от ребенка активности, направленной на решение поставленной задачи.

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития мыслительных операций. Анализ ребенку осуществить значительно легче, чем синтез. При сравнении легче запоминается сходство в знакомых предметах, а различие – в новых. Дети могут абстрагироваться, обобщать.

Интенсивно развивается речь. Особенностью является овладение письменной речью. Поскольку письменная речь лишена жеста, интонации, она должна быть развернутой, она более трудна для ребенка и значительно беднее устной. В младшем школьном возрасте дети овладевают чтением, а также происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической. Овладевая чтением и письмом, дети понимают, что речь состоит из слов, звуков. Необходимость звукового анализа заставляет ребенка выделять слова из предложений, звуки из слова. Это приводит к осознанию звукового состава языка и развитию фонематического слуха. Происходит развитие грамматической стороны языка, дети начинают изучать грамматику, хотя и до поступления в школу они связывали слова в предложении, склоняли, спрягали, но это все делали интуитивно, а в школе это становится предметом специального изучения. Развитию грамматического строя языка способствует письменная речь.

Происходит развитие лексической (смысловой) стороны речи. Расширяется словарный запас, дети свободно оперируют словами, употребляют их в различных ситуациях, в новых значениях. На первый план выступает коммуникативная функция речи. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования. Высказывания ребенка еще непосредственны.

В младшем школьном возрасте происходит развитие эмоционально-волевой сферы, это обусловлено также поступлением в школу.

Божович Л.И. отмечала, что эмоции связаны с социальной жизнью ребенка, с его социальной направленностью. Личностные эмоции, которые имели место в дошкольном возрасте, изменяют свой характер и содержание. Основная особенность связана с вхождением ребенка в жизнь школьного коллектива: их радует, если товарищи признают авторитет, оказывают доверие, ценят как организатора и т.п. Учебная деятельность связана с системой строгих требований, с сознательной дисциплиной, это влияет на эмоциональное состояние ребенка. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлении эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Дети начинают управлять свои настроением, иногда даже его маскируют (это возможно из-за произвольности психических процессов) Для младших школьников характерно устойчивое радостное и бодрое настроение. Но встречаются дети, у которых преобладают отрицательные аффективные состояния. Главная причина таких состояний в расхождении между уровнем притязаний и возможностями их удовлетворения. Чтобы предупредить появление отрицательных аффективных состояний, нужен индивидуальный подход.

Интенсивно развиваются моральные чувства ребенка. В основе формирования моральных чувств лежит опыт общественного поведения. Чтобы жить в коллективе, надо овладеть опытом общественного поведения. Божович Л.И. отмечала, недостаточно, чтобы ребенок знал, как поступить в той или иной ситуации, важно, чтобы он непосредственно чувствовал, что надо поступить именно так. Чтобы испытывал чувство неловкости, если поступил неправильно, и, наоборот, чувство удовлетворения, если поступил правильно.

Выполнение правил общественного поведения приводит к организованности жизни коллектива. Это условие ставит ребенка перед необходимостью усвоения норм и правил общественного поведения и общественной морали. Правила и нормы, которые выдвигает перед ребенком коллектив, становятся необходимым элементом его жизни. В коллективе, руководимым учителем, ребенок получает опыт морального поведения. Даже, если он не может объяснить свой поступок, но чувствует, что ему стыдно, это уже свидетельствует о формировании моральных чувств и моральных убеждений, позволяющих ориентироваться и поступать правильно в жизненных ситуациях.

Формирование моральных чувств и морального сознания проходит только в практике общественного поведения, т.е. в активной деятельности. Практику общественного поведения в младшем школьном возрасте создает школьный коллектив. В младшем школьном возрасте впервые возникает чувство долга, ответственности, товарищеской солидарности, но они еще не осознанны.

Кроме нравственных чувств, развиваются интеллектуальные – любознательность, удивление, сомнение, удовольствие от правильно решенной задачи, разочарование и пр.

Происходит развитие эстетических чувств – наслаждение, переживание при восприятии прекрасного.

В первом классе нередко встречаются дети, которые не могут высидеть урок, они встают и начинают заниматься своими делами, или говорят: «Мне надоело учиться, я пойду домой». Это свидетельствует об отсутствии произвольности в поведении. Взрослые порой ошибочно полагают, если ребенок стал школьником, то он обязан справляться со своими обязанностями, но не воспитав у детей умения самостоятельно регулировать свое поведение и свои психические процессы, нельзя от них этого требовать. Дети оказываются в безвыходном и потому мучительном для них положении. Они переживают свой неуспех, недовольство окружающих, испытывают чувство вины, это все приводит к отрицательному отношению к учебе.

У детей, которые с интересом относятся к учебе, справляются со своими обязанностями, по мнению Л.И.Божович, сформировалась правильная «внутренняя позиция». А дети, о которых говорилось ранее, будучи школьниками, имеют «внутреннюю позицию» дошкольника. Именно наличие «внутренней позиции» помогает младшим школьникам легко преодолевать трудности, связанные с обучением в школе, подавлять возникающие в процессе обучения импульсивные порывы, во имя желания быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляются. Такая внутренняя позиция приводит к тому, что ребенок по собственной инициативе выполняет свои обязанности, как когда он был дошкольником, выполнял правила в игре. Если произвольность не сформировать в младшем школьном возрасте, то впоследствии дети будут испытывать большие трудности в школе, т.к. учебная деятельность будет предъявлять все большие и большие требования к произвольности.

Поэтому на протяжении первых лет обучения в школе надо научить ребенка сознательно управлять своим поведением и сформировать у него требуемые для этого качества личности, т.е. развивать волю.

Для этого надо воспитывать у детей с первых дней положительное отношение к своему новому положению школьника и добиваться сохранения у него этого отношения на протяжении всего младшего школьного возраста. Для поддержания позиции школьника надо дать понять, что к его обязанностям взрослые относятся серьезно. Ребенок может претендовать на рабочее место, на время, тишину во время приготовления домашнего задания. Он может требовать к себе уважения, если заслужил его своими

школьными успехами. Все это усиливает для ребенка привлекательные положения школьника.

Воспитывать такие качества личности, которые составляют необходимое условие осуществления произвольного поведения (прилежание, ответственность и др.). Для воспитания произвольности учебной деятельности является формирование у школьников интереса к получаемым знаниям, т.е. познавательного интереса. Школьнику, который успешно справляется с учебной работой, начинает нравиться сам учебный процесс и интеллектуальные усилия, которые он при этом делает, чтобы достичь результатов. Для воспитания определенных качеств личности большое значение имеют привычки. Человека тянет делать то, что он привык делать в определенное время и в определенных обстоятельствах. Качество личности – это и есть результат устойчиво закрепившейся привычки. Поэтому для воспитания произвольности большое значение имеет режим. Привычка все делать в определенное время поможет ему отвлечься от интересных дел и сесть за уроки. Постепенно происходит развитие всех основных волевых качеств личности: настойчивости и упорства, выдержки и самообладания и др.

14.3. Характеристика видов деятельности младшего школьника

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте является ведущей, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретическое мышление, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и др. В учебной деятельности складываются новообразования младшего школьного возраста. Одним из них является выполнение действий во внутреннем плане, необходимость контроля и самоконтроля создает благоприятные условия для формирования этого новообразования. Следующее новообразование – рефлексия, в учебной деятельности необходимо оценивать себя, свои ответы, поступки с точки зрения их соответствия требованиям и условиям деятельности. В учебной деятельности формируется еще одно новообразование – это произвольность.

Игра и труд в младшем школьном возрасте не являются ведущими деятельностями, но также занимают определенное место в психическом развитии ребенка. В отличие от дошкольника, которого интересует сам процесс игры, младшего школьника больше интересует результат. Поэтому игры требуют целенаправленности и волевой регуляции поведения. Большое значение приобретают игры с правилами, игры с элементами соревнования. В сюжетно-ролевых играх появляются исторические лица, а в содержании – события общественной жизни. Особенно в первом классе довольно часто девочки играют в школу, когда куклы изображают учеников, а ребенок – учителя, при этом он

спрашивает кукол и за них же отвечает. Игра становится одним из средств организации учебного труда.

Важной особенностью младшего школьного возраста является четкое разграничение игры и труда: игра направлена на получение удовольствия; труд – на получение социально-оцениваемого результата.

Школьник выполняет в семье определенное поручение, это воспитывает ответственность. Ответственность и умение организовать свое поведение должно стать чертами характера. Труд проявляется в форме самообслуживания и изготовления поделок. Большое значение имеет включение в совместную работу, в этом случае дети учатся поддержке, взаимопомощи, чувствуют личную ответственность за выполнение работы. Труд позволяет развивать умение планировать, проявлять смекалку, творчество при выборе способов выполнения трудовых операций, достигать результата и др.

14.4. Развитие личности

Поступление в школу означает для детей переход к новому образу жизни, а это сказывается и на формировании всей личности. Ребенок впервые становится членом настоящего трудового коллектива, причем не только в школе, но и в семье. Под влиянием школьного коллектива формируется более высокий тип социальной направленности личности. Ребенок начинает стремиться к обществу других детей, интересуется общественными делами класса, стремится определить свое место в коллективе сверстников, завоевать уважение товарищей. Вхождение в коллектив и формирование социальной направленности личности происходит не сразу. Это длительный процесс, который протекает под руководством учителя.

Л.И.Божович проследила динамику формирования направленности личности. У первоклассников она выражается в активном стремлении к обществу сверстников, в желании делать все сообща и делать все то, что делают другие. При этом все дети устремлены как бы к одному центру – к учителю. Но вместе с тем они еще обособлены друг от друга. Они, не стесняясь, жалуются друг на друга. Интересно, что тот ребенок, на которого жалуются, не обижается. По мнению Л.И.Божович, причина жалоб в ограждении себя от внешних помех и неудобств. Например, жалуясь, что его кто-то толкнул, когда он писал буквы, это не стремление привлечь внимание учителя к отрицательному поведению одноклассника, а стремление лучше выполнить задание. Ребенок сообщает, что ему мешают, тем самым ограждая себя от внешних помех. Еще одна причина жалоб – добросовестный ребенок не только сам стремится все хорошо выполнить, но он еще озабочен тем, чтобы и другие хорошо выполнили задание.

Постепенно от жалоб дети переходят к открытому обсуждению поступков, что свидетельствует о формировании общественного мнения. Если и в это время продолжаются жалобы, то к такому ребенку уже относятся как к ябеде. В формировании общественного мнения большая роль принадлежит учителю. Показательным для возникновения общественного мнения является изменение отношения младшего школьника к замечаниям учителя. Для первоклассника безразлично в присутствии других детей он получил замечание или наедине. Для ученика третьего класса замечание перед другими детьми более неприятно получить, чем наедине.

Меняется и характер товарищеских взаимоотношений. Для первоклассника нет ясно выраженного отношения к выбору товарища, отношения часто завязываются на основе внешних обстоятельств, например, живут в одном доме, сидят за одной партой, пр. Постепенно товарищеские отношения становятся более стойкими, появляются требования к личностным качествам товарища. Сначала оценка школьных успехов товарища дается с точки зрения учителя и внимание обращается на их отношение к учебе. Поэтому хороший товарищ это тот, кто хорошо учится, не балуется. Затем товарища оценивают по отношению к другим детям, т.е. помогает, не дает в обиду. И только потом оцениваются моральные качества – смелый, справедливый и т.д. К концу младшего школьного возраста завязывается дружба, она строится на основе общих интересов.

Л.И.Божович отмечала, что у младших школьников формируется новая направленность личности, выражающаяся в их отношении к окружающим людям и во всем поведении. Происходит существенная перестройка мотивационно-потребностной сферы, насыщение мотивов поведения и деятельности новым социальным содержанием.

Особое место приобретают учебные мотивы и связанные с ними познавательные мотивы, выражающиеся в желании учиться, приобретать новые знания, умения. Большую роль приобретают мотивы установления отношений со взрослыми и со сверстниками по поводу учебной деятельности, т.е. личностные мотивы. Они возникают из потребности в общении, во взаимопонимании и сопереживании. Ребенок сообщает о своих эмоциональных состояниях, рассчитывая на сопереживание взрослого, часто обращается за одобрением, информирует о своих симпатиях и антипатиях, делает попытки расспросить взрослого о нем самом.

Как и для дошкольника, для младшего школьника характерна потребность во внешних впечатлениях. В связи с этим у детей начинает проявляться любознательность. Но сначала эти интересы поверхностны, потом углубляются и перерастают в познавательные потребности, которые становятся ведущими. Если в начале младшего школьного возраста они в основном удовлетворяются учителем (иногда родителями), то

постепенно происходит перестройка и дети самостоятельно их удовлетворяют: читают об интересующих событиях, смотрят телепередачи и пр. Близки к познавательным потребностям потребности в овладении учебной деятельностью. Постепенно познавательные потребности изменяются, часть из них исчезает, а многие превращаются в устойчивые мотивы поведения.

Есть потребность в движении, активности. Эта потребность связана с особенностями физического развития ребенка, он не может долго находиться в неподвижном состоянии, вертится на уроках. Ярко эта потребность проявляется на переменах.

Развитие потребностей идет по линии перемещения значимости. Постепенно материальные потребности отступают на второй план, а на первый план выдвигаются духовные. Многие ученые ситают, что в этом возрасте происходит доминирование духовных потребностей. Проверить можно просто. Ребенка ставят в ситуацию выбора «Загадай три желания». Первоклассники, обычно говорят об игрушках, сладостях, второклассники – о книгах, кино, компьютерных играх, третьеклассники – о путешествиях, о защите животных, слабых, больных.

Потребности изменяются не только по содержанию, но и по направленности. Происходит переход от личных потребностей к социальным. Этот процесс наглядно можно проследить, наблюдая за поведением детей. Первоклассники часто жалуются учителю на то, что другие ребята мешают ему слушать, писать, рисовать, отвлекают, а при выполнении любого задания они обеспокоены только личным успехом. Постепенно они начинают оказывать помощь друг другу, причем по собственной инициативе. Заботятся об успехах всего класса, а не только своих. В ходе воспитательной работы у детей формируется новый вид потребностей – в товариществе, коллективизме, общности с другими детьми.

Следующая линия развития потребностей – это нарастание их осознанности, самоуправляемости, что связано с развитием самосознания. Дети начинают анализировать свои поступки, у них развивается рефлексия.

В младшем школьном возрасте ребенок понимает, что он представляет собой некую индивидуальность, отличается от других, стремится утвердить себя среди взрослых и сверстников. Самосознание ребенка интенсивно развивается, в этом большое значение имеет самооценка.

Самооценка в одном виде деятельности может отличаться от самооценки в другом, например, в рисовании – выше, в математике – ниже. Критерии, которыми пользуется ребенок, зависят от учителя.

У детей могут быть разные виды самооценки. В зависимости от развития самооценки можно выделить детей:

– с устойчивой адекватной самооценкой, они анализируют свои поступки, ориентируются на знания о себе, а не на оценку взрослых, быстро приобретают навыки самоконтроля;

– с неадекватной неустойчивой самооценкой, они не могут адекватно анализировать свои поступки, кто-то переоценивает, кто-то недооценивает себя. Причем заниженная самооценка в этом возрасте бывает довольно редко. Лишь в некоторых ситуациях дети, относящиеся к этой группе, оценивают себя адекватно;

– это дети, у которых представления о себе содержат характеристики, данные им другими, особенно взрослыми. У них нет стремления разобраться в своем внутреннем мире, они имеют низкий уровень представлений о себе.

Большое значение для формирования самооценки имеет учебная деятельность. Постепенно происходит переход от конкретно-ситуативной самооценки к обобщенной, а это требует развития рефлексии.

Самооценка корректируется и формируется в общении со сверстниками. Она «определяет» и вхождение ребенка в группу сверстников. Дети любят сверстников с адекватной оптимистической самооценкой и отрицательно относятся к детям с завышенной самооценкой.

На основе самооценки у детей формируется и уровень притязаний, т.е. уровень достижения, который ему по силам. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее и уровень притязаний. Обнаружена следующая зависимость: дети, занимающие высокий социометричсекий статус, объективно оценивают себя в различных видах деятельности, иногда у них проявляется некоторое занижение самооценки. Дети, находящиеся в изоляции, наряду с адекватной самооценкой, проявляют тенденцию к завышению своих возможностей. Очевидно, это для них является своеобразной психологической защитой. Изменение социометрического статуса влечет за собой и изменение в самооценке и, наоборот. Эта зависимость проявляется на протяжении всего младшего школьного возраста.

На протяжении младшего школьного возраста вызревают следующие основные новообразования личности: произвольность, внутренний план действий, рефлексия. Они формируются в ведущей деятельности – учебной. Благодаря этим новообразованиям, младший школьник достигает такого уровня развития, который необходим для обучения в средней школе, для нормального перехода к кризисному подростковому возрасту. В зависимости от организации и содержания ведущей деятельности уровень

новообразований у детей младшего школьного возраста может отличаться: если ребенку предоставляется самостоятельность, то развивается произвольность, если излишне опекают, то не развивается.

Задания для самообразования

Литература:

Основная:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

8.4. Младший школьный возраст, с. 337-357.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 15. Младший школьный возраст

3. Божович, Л. И. Развитие воли в младшем школьном возрасте / л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003.- С. 183-188.

4. Леонтьев, А. Н. О внимании и наглядности // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 139-145.

5. Мальцева, К. П. Произвольная память / К. П. Мальцева // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 151-154.

6. Рузская, А. Г. Некоторые особенности воображения младшего школьника / А. Г. Рузская // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 147-150.

7. Ротенберг, В. С. Трудности детского мышления / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 154-165.

8. Смирнов, А. А. Типы памяти / А. А. Смирнов // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 145-147.

9. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб. : Речь, 2008. – 316 с.

Методические рекомендации

Характеристика социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте.

Интеллектуализация психических процессов, их осознанность и произвольность. Особенности развития восприятия и внимания в учебной деятельности.

Заполнить таблицу 8 «Свойства внимания в младшем школьном возрасте»

Таблица 8

Свойства внимания в младшем школьном возрасте

Объем	Распределение	Переключение	Устойчивость

Отвлекаемость внимания – одна из трудностей организации учебной деятельности [4]. Пути развития внимания у младших школьников. Оценка устойчивости внимания [9, с. 145-152]. Разработать вариант консультации психолога для родителей или учителя на тему «Причины невнимательности ребенка на уроках», «Как развивать внимание младшего школьника?».

Память младшего школьника. Специфика произвольного запоминания. Причины и средства осмысленного запоминания [5]. Типы памяти [8]. Учет индивидуальных особенностей ребенка при организации запоминания материала. Диагностика памяти [9, с. 140-142]. Разработать вариант беседы психолога с ребенком на тему: «Как запоминать материал?»

Особенности развития воображения в учебной деятельности.

Проблема формирования основ научного мышления в младшем школьном возрасте. Трудности детского мышления [7]. Как осуществлять коррекцию выявленных трудностей? Особенности развития речи.

Особенности нравственных, интеллектуальных, эстетических чувств у младших школьников. Развитие воли. Произвольность – одно из новообразований возраста. Диагностика эмоционально-волевой сферы [9, с.298-312].

Развитие личности младшего школьника. Исследование личностных особенностей младших школьников [9, с.567-577]. Формирование самооценки в связи с развитием учебной деятельности. Особенности общения со сверстниками, взаимоотношения в классе. Конфликты в детских группах и пути их урегулирования. Роль учителя в личностном развитии детей.

15. ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

15.1. Значение подросткового возраста в онтогенезе

Подростковый возраст охватывает период от 10 до 15 лет. Этот возрастной период сложный, критический, затяжной переходный период от детства к зрелости.

Еще Л.С.Выготский рассматривал подростковый период как историческое образование, считая, что продолжительность его зависит от уровня развития общества. По его мнению, это самый неустойчивый период, он отсутствует у дикарей, а при неблагоприятных условиях имеет тенденцию сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной социальной зрелости. По мнению Д.И.Фельдштейна, подростковый период стал вырисовываться примерно два столетия тому назад. Это связано с усложнением труда, с необходимостью получения образования, с правовой ответственностью. Раньше дети сразу переходили из детства во взрослую жизнь. В некоторых племенах этот переход оформлялся особыми ритуалами, после совершения которых ребенок приобретал новый социальный статус, получая новое имя, как бы заново рождаясь.

Первым, кто обратил внимание на такое социальное явление как подростковый возраст, был Ж.Ж.Руссо. В романе «Эмиль» (1762г.) он обратил внимание на психологическое значение этого периода в жизни человека, охарактеризовав его как второе рождение, когда человек рождается в жизнь сам и у него происходит рост самосознания.

Подлинно научную разработку этот возрастной период получил в трудах С.Холла. В 1904 г. была опубликована его книга «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием», в которой определена концепция, круг проблем этого возраста. Рассматривая подростковый возраст в русле теории рекапитуляции, он считал, что это промежуточная стадия между детством (эпоха охоты и собирательства) и периодом взросления (эпоха развитой цивилизации). В это время животные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. В этот период царствует закон контрастов, это период нестабильности, смятения, «бури и натиска» (так называлось немецкое литературное движение конца 18в.) С.Холл писал, что у подростков могут сочетаться веселость с унынием, активность с бездеятельностью, эгоизм с альтруизмом, героизм с трусостью и т.п.

Подростковый возраст изучался представителями разных направлений западной психологии: психоанализ (З.Фрейд); гештальтпсихология (К.Левин); бихевиоризм

(Р.Бенедикт) и др., а также Э.Шпрингер, Ш.Бюлер, Ж.Пиаже, Э.Эриксон. Все ученые единодушно отмечали противоречивость этого возрастного периода.

Охарактеризуем подростка. В этом возрасте происходит бурное физическое развитие и половое созревание. Происходят изменения в эндокринной системе. Усиление функционирования желез внутренней секреции приводит к повышению возбудимости нервной системы, в поведении это проявляется во вспыльчивости, раздражительности, резкости.

В физическом развитии наблюдается рост тела в длину, увеличивается вес, масса мышц и мышечной силы, увеличивается окружность грудной клетки. Пропорции тела подростка приближаются к облику тела взрослого человека. Все это расширяет физические возможности подростка, приводит к угловатости, неуклюжести, потере гармонии в движениях. Эту неуклюжесть подростки пытаются замаскировать развязностью. Темпы физического развития предъявляют повышенные требования к деятельности сердца, оно тоже растет, причем быстрее, чем кровеносные сосуды, что может стать причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой системы, могут быть головные боли, головокружение, быстрая утомляемость, сердцебиение.

Темп физического развития и полового созревания у разных детей бывает разным: одни созревают быстрее, другие – медленнее.

Анатомо-физиологическое развитие оказывает существенное влияние на психическое развитие подростка. Подростковый возраст – это период нестабильного развития, характеризуется кризисом. Почти все ученые считают кризис подросткового возраста самым острым, длительным, по сравнению со всеми предыдущими кризисами. Характерным для каждого кризиса является расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их удовлетворения. В подростковом возрасте такое расхождение проявляется во многом, например в стремлении занимать более самостоятельную позицию, по сравнению с той, которую он занимает.

15.2. Социальная ситуация развития

В подростковом возрасте изменение социальной ситуации развития связано со стремлением приобщиться к миру взрослых. В связи с этим меняется характер внутренней позиции подростка. Позиция школьника, которая сложилась в младшем школьном возрасте, начинает расшатываться. Появляется стремление занять иную, более самостоятельную, взрослую позицию. Но в поведении подростков еще проявляется много детского: они много бегают, шалят, непосредственны, часто легкомысленны. Однако

внешняя картина сохраняющейся детскости обманчива, за ней скрываются важные процессы становления взрослости. Этот процесс скрыт, не лежит на поверхности. Его появлению во многом способствуют сдвиги в физическом развитии и половом созревании. Своеобразие этой особенности заключается в том, что подросток отвергает принадлежность к детям, но и не ощущает полноправности взрослого.

Л.С.Выготский писал, что в этом возрасте проявляются две тенденции в социальной ситуации развития: с одной стороны, тормозящая развитие взрослости (это материальная зависимость от родителей, отсутствие социально значимых обязанностей, занятость школьными делами); с другой стороны, овзросляющая (ощущение взрослости, стремление к самостоятельности, акселерация и пр.).

Чувство взрослости – это одно из новообразований подросткового возраста. Оно переживается как желание стать полноправным членом взрослого коллектива, наряду со взрослыми. Подростки считают, что в обыденной школьной жизни не может проявиться эта более взрослая позиция. Расхождение между утверждением себя как личности и положением школьника вызывает у подростков стремление вырваться за рамки повседневной школьной жизни в какую-то иную, более самостоятельную жизнь.

Чувство взрослости – стержневая особенность личности, т.к. выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям, к миру. Это ведет к появлению социальной активности, которая заключается в большей восприимчивости к усвоению норм поведения, существующих в мире взрослых. Дети и взрослые имеют разные права и обязанности, и такая активность приводит к далеко идущим последствиям, происходит переориентация с одних норм ценностей на другие, с детских на взрослые.

Чувство взрослости проявляется по-разному. Т.В.Драгунова характеризует следующие варианты его проявления:

1. Подражание внешним признакам поведения взрослых – курение, употребление алкогольных напитков, особый лексикон, одежда, кокетство, отдых и т.п. Это подражание наиболее доступно, поэтому часто проявляется в поведении подростка, как более легкий способ достижения взрослости и более заметный. Такое проявление чувства взрослости крайне неблагоприятно, т.к. трудно развенчать такие эрзацы взрослости.

2. Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего» мужчины – сила, смелость, выносливость. Они начинают заниматься спортом. Есть тенденция к тому, что и девушки хотят обладать некоторыми, веками считавшимися мужскими, качествами. Подражают героям боевиков.

Девочки чаще ориентируются на идеал «настоящей женщины», он формируется как набор черт и качеств персонажей книг, фильмов, знакомых, родителей и др.

Стремление подростков следовать мужскому или женскому идеалу заставляет их подражать кому-то и они часто бывают похожи друг на друга в одежде, прическе, жаргоне, манерах поведения.

3. Социальная зрелость – подросток выступает помощником взрослого в разных делах, проявляет действенную заботу о близких. Этот вариант более одобряемый, но менее проявляющийся в поведении подростка. Это явственнее наблюдается в семьях, переживающих трудности, где подросток фактически занимает положение взрослых. Чем больше подросток включен в деятельность, тем лучшие формы принимает проявление взрослости.

4. Интеллектуальная взрослость, она выражается в стремлении много знать, побуждает заниматься самообразованием.

Характерная особенность подросткового периода – это появление чувства взрослости, когда пласты детства причудливо уживаются с пластами взрослости.

Л.И.Божович отмечала, что спецификой социальной ситуации развития подростка является расхождение, с одной стороны, между требованиями жизни и интересами подростка, с другой стороны, между возможностями подростка и его собственными требованиями к себе. Знание этой специфики позволяет понять поведение подростка, его переживания и правильно осуществлять воспитательные воздействия в этот период.

В связи с проявлением этой особенности социальной ситуации развития уровень притязаний подростка предвосхищает то положение, которого он еще не достиг. Они как бы вырастают из детства, а взрослые к ним относятся еще как к детям. Начинают самоутверждаться, Д.И.Фельдштейн показал следующие варианты самоутверждения.

1. Через чисто внешнее сходство (одежда, поведение, манеры).
2. Жажда получить признание своих возможностей.
3. Желание участвовать в делах, наравне со взрослыми.

Общим для всех подростков, по его мнению, является стремление к самостоятельности, желание показать свою взрослость, добиваться, чтобы взрослые уважали его личность, считались с его мнением. Порой переоценивая свои возможности, подростки проявляют повышенное стремление к независимости, самостоятельности, болезненное самолюбие, обидчивость, критичность по отношению ко взрослым.

Итак, подросток, с одной стороны, еще ребенок, его социальный статус мало отличается от детского (находится на иждивении родителей, основная деятельность – учеба), но с другой стороны, он стремится к взрослости (уровень притязаний выше

настоящего положения). На этой почве и возникают конфликты с родителями, педагогами, с самим собой. Появляются обиды и разные формы протеста – грубость, упрямство, непослушание и т.п.

Одной из особенностей социальной ситуации развития является то, что подросток входит в мир взрослых, но Л.И.Божович, обращала внимание еще на одну важную черту, характеризующую социальную ситуацию развития в среднем школьном возрасте: подростки стремятся найти и занять в уже сложившемся коллективе сверстников свое место. Типичным для подростка является желание завоевать авторитет и признание товарищей, что создает у подростка ярко выраженную потребность как можно лучше отвечать их требованиям. В коллективе сверстников царят определенные законы коллективной жизни, которым подростки стремятся подчиняться. Эти правила могут расходиться с требованиями взрослых.

15.3. Особенности психических процессов

Восприятие становится целенаправленным, произвольным, подросток избирательно воспринимает окружающий мир. Планомерно обследует предметы и явления окружающего мира, осуществляет анализ воспринимаемых объектов. Преобладает произвольное и послепроизвольное (в увлечениях) внимание, длительное время сохраняется его устойчивость. Вырабатывается умение быстро концентрировать и правильно распределять внимание. Оно становится управляемым и контролируемым процессом, подросток осознает, что минутное отвлечение на уроке может привести к непониманию последующего материала.

Память полностью интеллектуализируется. Её объем увеличивается за счет логического осмысливания материала. Возрастает точность воспроизведения материала, запоминание и воспроизведение опираются на установление смысловых связей.

Мышление становится понятийным, без этого невозможно усвоить данные науки, искусства, др. Подросток способен к сложной аналитико-синтетической деятельности, усложняются обобщения, сравнения и другие мыслительные операции. В связи с развитием мышления и усложнением учебной деятельности у подростков появляются разнообразные познавательные интересы. Это порождает более широкий взгляд на мир и приводит к дальнейшему развитию рефлексии, т.е. к умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и особенностей своей личности. Он выдвигает гипотезы, размышляет над ними, появляется склонность к экспериментированию. Изменения в интеллектуальном развитии являются основой для самообразования.

Развивается воображение. Л.С.Выготский писал, что под влиянием абстрактного мышления воображение уходит в сферу фантазий. Фантазия у подростка обращается в интимную сферу, которая обычно скрывается от людей и становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя. Подросток прячет свои фантазии как сокровенную тайну, как отмечает Л.Ф.Обухова, он охотнее признается в своих проступках, чем обнародует свои фантазии. Л.И.Божович заметила, что подросток обращен в будущее, хотя оно ему представляется еще очень туманно. Невозможность изменить свой образ жизни порождает своеобразный вид воображения – мечты. В них подростки моделируют свое будущее, себя в будущем. Мечты являются типичным спутником подросткового возраста и выполняют ту же функцию, что игра в дошкольном возрасте.

15.4. Формирование личности подростка

Важным компонентом личности является направленность. И.Д.Егорычева выделяет несколько типов направленности личности подростка:

А Гуманистическая направленность – отношение к себе и к обществу положительное. Внутри этого типа выделено два подтипа.

А-1 – с альтруистической акцентуацией, когда при положительном отношении к себе и к обществу для подростка большую ценность представляет общество, окружающие люди, их взгляды, интересы. Эта направленность предполагает готовность бескорыстно жертвовать для блага других людей своими интересами. Негативным в этой направленности является обесценивание собственной личности и формирование депрессивной направленности.

А-2 – с индивидуалистической акцентуацией. Для подростка ценным является он сам, собственные интересы, проблемы, при этом не игнорируются окружающие люди, они отступают на второй план. Ему важно признание обществом своей значимости, неповторимости. Подросток самоутверждается через деятельность, результаты которой являются ценными для общества. Эта направленность является преобладающей среди подростков.

Б – Эгоистическая направленность. Значимым для подростка является он сам, отношение к окружающим людям, к обществу в целом отрицательное.

Б-1 – с индивидуалистической акцентуацией. Ценность себя для подростка очень высока, как и в А–1, а ценность окружающих еще более низкая, чем в А–1, т.е. проявляется явно выраженное отрицательное отношение, но не игнорирование.

Б-2 – с эгоцентрической акцентуацией. Общество не представляет никакой ценности, личность концентрируется только на самой себе. Причем это происходит не за

счет положительного отношения к себе, отношение к себе ниже, чем в Б–1, а за счет резко отрицательного отношения к обществу.

В – депрессивная направленность. Личность для себя не представляет ценности, а отношение к обществу можно назвать условно положительным. К счастью, доля подростков, имеющих эту направленность, невелика.

Г – Суицидальная направленность. Это когда ни личность, ни общество не представляют для подростка ценности. В определенной степени эта направленность присутствует в поведении у мальчиков в начале подросткового возраста (8%) и у девочек в конце подросткового возраста (17%).

Направленность личности определяется потребностями. В связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много актуальных потребностей, которые он не может удовлетворить из-за недостаточной социальной зрелости (Л.И.Божович).

В младшем школьном возрасте депривация потребностей связана с внешними препятствиями: запреты взрослых, позиции школьника, приводящие к ограничению себя в чем-то. В подростковом возрасте в этом отношении большую роль играют внутренние запреты, например, сложившиеся привычки, которые мешают достичь желаемого результата, хотя нельзя отрицать и роль внешних факторов, например, материальной зависимости от родителей.

Среди органических потребностей появляется потребность в модной одежде, каких-то атрибутах, отдыхе. Социальные потребности – это потребности в общении, знаниях, труде и т.п. Для удовлетворения потребностей человек включается в деятельность. Мотивы деятельности могут быть различные.

Потребности проявляются в интересах. У подростков возникают широкие интересы, увлечения.

Проблему интересов в подростковом возрасте изучал ещё Л.С.Выготский. Он писал, что все психические функции направляются интересами. Они не приобретаются, а развиваются. Даже на первый взгляд легко заметить, что у подростка появляются не только новые интересы, но и отмирают старые, в этом проявляется специфика кризиса этого возраста.

Л.С.Выготский выделил две волны или фазы в развитии интересов:

1 фаза – влечений, в это время происходит отмирание старых интересов. Это опустошительная, разрушительная фаза, во время которой подросток изживает детство (длится эта фаза примерно 2 года). Своеобразие поведения подростка следующее: успеваемость снижается, нарушается дисциплина, усиливается негативизм, разрываются

прежние дружеские связи, обнаруживается склонность к одиночеству, проявляется сонливость, апатия, снижение работоспособности при решении задач творческого характера.

На второй фазе у подростков появляется много новых интересов. Из этого многообразия постепенно дифференцируется ядро интересов. Для начала фазы характерны романтические стремления, а в конце – реалистические и практический выбор одного наиболее устойчивого интереса, чаще всего связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком.

Л.С.Выготский, ссылаясь на данные А.Б.Залкинд, выделил несколько доминант или возрастных интересов, из совокупности которых складывается ядро интересов на второй фазе.

1. Эгоцентрическая доминанта, когда подросток проявляет интерес к собственной личности.

2. Доминанта дали – установка на масштабные дела, которые для подростка более интересны, чем повседневность, т.е. он отказывается от сегодняшнего, текущего. В это время подросток находится в конфликтных отношениях с окружающей средой, недоволен ею, как бы выпрыгивает из нее, ищет чего-то вне ее, ищет дали, больших масштабов. Учитывая эти интересы, надо их постепенно перестраивать, включая в сегодняшнюю жизнь. Если же мы не будем учитывать этих двух доминант, то ни настоящее, ни будущее не заинтересует подростка и окажется не использованным им в его общем развитии.

3. Доминанта усилия – тяга к преодолению трудностей, желание рисковать. У подростков появляется тяга к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда разрешаются в хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других проявлениях негативизма.

4. Предыдущая доминанта сближается с доминантой романтики – стремление к приключениям, героизму, к неизведанному, рискованному.

Л.С.Выготский делает вывод, что эти доминанты двойственны: проявляются как в негативной, так и в позитивной формах. Отрицание и утверждение – это два внутренне необходимых момента единого процесса развития интересов в переходном возрасте.

Л.И.Божович замечала, что кризис подросткового возраста проходит легче, если у подростка есть относительно постоянные личностные интересы. Личностные интересы от эпизодических (ситуативных) отличаются «ненасыщаемостью»: чем больше удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. К ним относятся познавательные, эстетические и другие интересы. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском предмета удовлетворения. Это толкает подростка к

постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы сегодняшнего дня, т.е. происходит ориентация на отдаленные цели.

Интересы возникают как спонтанно, так и под руководством других людей, которые увлечены каким-то делом. При формировании интересов надо соблюдать тактичность, т.к. излишнее давление может привести к нежеланию делать то, что навязывают.

Увлечения чаще всего имеют внеучебный характер. Пересекаются со школьным обучением интеллектуально-эстетические увлечения (по классификации А.Е.Личко). Они связаны с интересом к музыке, истории, рисованию, электронике, пр. Несмотря на то что они более ценны для развития личности, иногда подростки слишком поглощены своим увлечением и забрасывают учебу.

Близки к интеллектуально-эстетическим увлечениям эгоцентрические интересы, нередко являющиеся средством демонстрации своих успехов, необычности, например, изучение редких языков, коллекционирование предметов старины, занятия модными видами спорта, пр. С помощью этих увлечений подросток стремится привлечь к себе внимание оригинальностью занятий. Как правило, у подростков, имеющих эти интересы, проявляются лидерские качества и они ищут ситуации, где можно что-то организовать.

Телесно-мануальные увлечения связаны с укреплением своего тела, развитием выносливости, силы и других физических качеств. Кроме спорта, это может быть вождение мотоцикла, автомобиля, занятия экстремальными видами спорта.

Накопительские увлечения – это коллекционирование. Эти интересы могут сочетаться с познавательными.

Наиболее примитивный вид увлечений – информативно- коммуникативные. Они проявляются в жажде получения новой информации, потребности в легком общении. Реализуются в многочасовых пустых разговорах, длительных просмотрах телепередач.

Наличие у подростков устойчивых интересов делает их целеустремленными, собранными, организованными.

Наряду с направленностью личности происходит интенсивное развитие и других личностных структур, в частности, формирование характера. В подростковом возрасте ярко проявляются акцентуации характера.

Происходит интенсивное развитие воли. На фоне ускоренных физического и некоторых сторон психического развития бросается в глаза некоторое недоразвитие воли и кажется, что в подростковом возрасте воля слабая. Причинами являются следующие:

– во-первых, учебная деятельность становится более трудной и требует значительных усилий;

– во-вторых, взрослые ждут от подростка более зрелого, взрослого поведения, которое тоже требует проявления волевых качеств личности.

Невозможность соответствовать тем образцам поведения, которые у подростка сложились, приводит к тому, что они осознают себя как людей, обладающих слабой волей, это порождает недовольство собой. Поэтому неслучайно, что волевые качества личности приобретают в глазах подростков особую ценность и многие начинают стремиться к воспитанию в себе этих качеств. Наблюдения за тем, как подростки справляются с задачами произвольного поведения показывают, что у них возникает острая борьба мотивов: делать то, что надо или то, что хочется. После этого происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. То есть можно наблюдать классический волевой акт. Но такое поведение является сложным для подростков, требует перестройки мотивационной сферы, в результате значимый мотив приобретает побуждающую силу и побеждает все другие мотивы. Человек начинает «проигрывать в уме» все «за» и «против» того или иного поступка, в результате этого ему удается усилить этот мотив, что позволяет обеспечить волевое поведение. В процессе выбора подросток, как правило, подбирает аргументы в пользу эмоционального привлекательного поведения, за счет поведения требуемого, т.е. эмоции могут блокировать разумное решение.

Подростки не учитывают последствия совершенных поступков, не предполагают, как отразится их поведение на окружающих, они учитывают последствия только для себя.

Различные трудности преследуют подростков и при создании и исполнении намерения. Под влиянием какой-то эмоции хотят определенным образом поступить, а когда эмоция ослабевает, ослабевает и намерение выполнить принятое решение (под влиянием товарищей принимает решение делать зарядку и т.п.). При воспитании надо не упрекать подростков, а поддерживать их намерения. Намерение может быть не выполненным, т.к. подросток не умеет рассчитать свои силы (ставит задачу добиться хороших оценок по запущенному предмету). Не удается – намерение ослабевает. Взрослый может помочь рассчитать силы и распределить время.

Проявление воли требуется почти в любой деятельности, так, например, меняется характер трудовой деятельности, у подростков появляются постоянные обязанности, что требует организованности, ответственности, самостоятельности, т.е. развития волевых качеств. Происходит вхождение подростков в коллектив сверстников в связи с новой социальной ситуацией развития, в котором царят свои законы коллективной жизни, им стремятся подчиняться подростки. Поскольку требования взрослых и сверстников часто расходятся, то подростки оказываются в ситуации выбора, что также составляет важный компонент волевого поведения. Кроме этого, появление разнообразных интересов

отвлекает подростка от учебы, других обязанностей, что создает трудности для управления своим поведением и, естественно, для развития воли.

Подростки иногда своеобразно понимают проявление воли – преимущественно в героических поступках, в исключительных обстоятельствах, а не в повседневных делах (в учебе, домашних делах). Надо направлять их самовоспитание на повседневные дела.

Важнейшим компонентом формирующейся личности является становление самосознания, его развитие продолжается в подростковом возрасте. Л.И.Божович, ссылаясь на многочисленные исследования этой проблемы, отмечала, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, которое существенно отличается от тех уровней, которые формировались на предыдущих возрастных этапах.

Самосознание, по мнению В.С.Мерлина, включает несколько компонентов:

– сознание своей тождественности;

– сознание собственного «Я», как активного и деятельного начала;

– осознание своих психических свойств и качеств;

– определенная система социально-нравственных оценок.

Характерной чертой развития самосознания в подростковом возрасте является стремление подростка познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Л.С.Выготский самосознание выделил как основное новообразование подросткового возраста: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и конечная точка всего переходного возраста.

В конце переходного возраста появляется особое личностное новообразование – самоопределение (понимание своего места в обществе).

Развитию самосознания способствуют многие факторы: определенный уровень развития мышления, позволяющий анализировать, сравнивать, обобщать и др.; этому способствуют и новые обстоятельства жизни, отличающие образ жизни подростка от образа жизни младшего школьника. К подростку повышаются требования со стороны взрослых, со стороны товарищей; общественное мнение определяется не только успехами в учебе, но и определенными чертами характера, взглядами, способностями, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков.

Все это побуждает подростков обратиться к анализу самого себя, к сравнению себя с другими, появляется рефлексия. У него постепенно начинают формироваться ценностные ориентации, складывается определенное представление о поведении. Причем

образцом поведения выступает не отдельный человек, как в младшем школьном возрасте, а определенный идеал, т.е. определенные требования к людям и самому себе.

Развитие самосознания и его важнейшей стороны – самооценки является длительным и сложным процессом, который побуждает подростка быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и собственной самооценки. К анализу своей личности подросток обращается как к средству, необходимому для организации взаимоотношений и деятельности.

Б.Г.Ананьев отмечал, что у подростков обнаруживается ясное отделение себя от оценки другого. Самооценка носит конкретный, ситуационный характер, связанный с оценкой родителей, товарищей, педагогов. Этим объясняется, что подростки предпочитают говорить о других, а не о себе, причем не из желания скрыть что-либо. Причина заключается в том, что легче анализировать другого, чем себя. Критерии оценки другого подростка множественны и относительны. Например, с одним дружит из-за занятий спортом, с другим – из-за интересного времяпрепровождения, с третьим – из-за воспитания у себя храбрости и т.д. Приемы самооценки опосредованы знаниями о других. О себе можно говорить, если разобрался в другом человеке. Подросток создает свой собственный образ, как отражение, преобразование образа другого. Размышляя о себе, подросток сначала обращен на свои недостатки и испытывает потребность их устранить, а позже дает себе отчет в собственных возможностях, достоинствах. Стимулом размышления о себе является потребность занимать уважаемое положение среди сверстников и найти друга.

У подростков часто складывается противоречивая самооценка. С одной стороны, он воспринимает себя как личность значительную, исключительную. А с другой стороны, его гложут сомнения. Все это приводит к неустойчивости поведения. Появляется то самоуверенность, то сомнение, наблюдаются частые смены настроения.

Неуверенность в себе часто приводит подростка к ложным формам самоутверждения – бравированию, развязности, нарушению дисциплины, чтобы показать свою независимость. Причину такого состояния подростки не понимают. Неудовлетворенность идет как бы изнутри. Такое состояние находит выражение в обидчивости, грубости, частых конфликтах со взрослыми. Усугубляется положение тогда, когда взрослые не понимают подростка. Претензии подростков быть более взрослыми распространяются на его взаимоотношении со взрослыми, он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше хорошо выполнялись, обижается, протестует, и т.п. Существовавшее ранее неравноправное положение становится для подростков неприемлемым. Он начинает расширять свои права, права взрослых ограничивает,

старается добиться признания. Для этого используются разные формы протеста и неподчинения, чтобы перейти к новым отношениям со взрослыми.

Появляется противоречие в расхождении представления, которое приводит к конфликтам.

Т.В.Драгунова выделила несколько типов конфликтов.

1 тип - конфликт все время усугубляется и длится очень долго. Каждая сторона упорно стоит на своем мнении. Авторитет взрослых падает.

2 тип - конфликт возникает эпизодически. Взрослые идут на уступки – конфликт то угасает, то разгорается вновь.

3 тип - взрослые осознают стремление подростка к взрослости, понимают его, помогают, изменяется отношение. Конфликтная ситуация возникает редко, доверие укрепляется, а не разрушается. Следовательно, конфликты не являются роковыми в подростковом возрасте. Конфликт – это следствие неумения или нежелания взрослых считаться с развитием личности подростка и найти ему новое место рядом с собой.

Подростки стремятся к некоторой эмансипации от взрослых. С одной стороны, нуждаясь в родителях, они испытывают сильное желание быть самостоятельными.

Много проблем связано с непониманием взрослыми внутреннего мира подростков. Взрослые недооценивают подростков, чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у взрослых. Накладывает отпечаток на общение гиперопека взрослых.

В подростковом возрасте продолжается развитие личности, Д.И. Фельдштейн выделил 3 стадии.

I стадия «локально-капризная». Ребенок 10–11 лет стремится к самостоятельности. Он чаще выдвигает не общие, а частные задачи (поэтому локально), в ходе их решения присутствуют эмоции – аффекты (поэтому капризная). В этот период дети стараются получить признание самого факта взросления – отстаивают право быть как взрослый. У них весьма своеобразное отношение к себе: примерно 30% детей дают себе резко отрицательные характеристики, остальные характеризуют себя как с положительной, так и с отрицательной сторон, однако, фиксируют внимание на отрицательных чертах. Личностным характеристикам присущ отрицательный эмоциональный фон. Они обнаруживают острую потребность в самооценке и переживают, если не могут оценить себя. О социальной развитости свидетельствуют идеалы, они носят конкретный характер – учитель, товарищ и др. Они стремятся попробовать все – участвовать в различных кружках и не хватает времени, чтобы заняться тем, что интересует, это свидетельствует о разбросанности интересов.

II стадия – «правозначимая», характерна для возраста 12–13 лет. Появляется потребность в общественном признании, происходит не только освоение обязанностей, подростки начинают «качать права». Стремление к взрослости происходит не на уровне «я хочу», а на уровне «я могу», «я должен». Отрицательные оценки своей персоны немного отступают, появляются потребности в самоуважении, в общем положении отношение к себе как к личности. Идеал у большинства подростков конкретный, но примерно у 30% преобладает обобщенный характер. Стабилизируются интересы, появляются изменчивые профессиональные интересы.

III стадия «утверждающе-действенная», к этой стадии относятся подростки 14–15 лет. У них ярко выражена готовность функционирования во взрослом мире. Появляются четкие профессиональные интересы, т.е. происходит процесс профессионального самоопределения. Хотя многие и в более позднем возрасте не задумываются о профессии.

В конце подросткового возраста появляется самоопределение, дальнейшее его формирование происходит в 16–17 лет, к окончанию школы не завершается. От мечтаний подростка самоопределение отличается тем, что оно основывается на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта. Предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств. Опирается на формирование мировоззрения и связано с выбором профессии.

15.5. Характеристика различных видов деятельности

Учение продолжает оставаться главной деятельностью в подростковом возрасте. От успеваемости во многом зависит психическое и социальное развитие подростка. В этом возрасте появляется избирательная готовность, сензитивность к отдельным сторонам обучения. Одни предметы считают нужными, интересными и любимыми, другие – ненужными, интерес к ним снижается. Отношение к предметам нередко определяется и отношением к учителю.

За пределами школы появляются конкурирующие интересы, это становится причиной падения успеваемости. Самоутверждение чаще всего происходит не в учебе, а в чем-то другом. Интерес к учебе может падать из-за несформированности навыков учебной деятельности. Если же учебная деятельность хорошо сформирована, то в этом возрасте возможно самообразование, в этом случае учение приобретает для подростков глубокий личностный смысл. Ребята самостоятельно организуют учебный труд – делают доклады на уроках, пишут рефераты. Появляется потребность к исследовательской работе, хотя некоторые выполняют учебную работу на репродуктивном уровне.

Учение занимает большое место в жизни подростка, но на ведущие позиции выходит не учение, а как считал Д.И.Фельдштейн, общественно полезная деятельность.

В ней реализуется потребность подростка в самоопределении, самовыражении. Это участие в спортивных секциях, кружках, молодежных общественных организациях и пр. Формы общественно-полезной деятельности могут быть любыми – трудовая, учебная, общественная, спортивная и т.п. Структуру общественно-полезной деятельности выделил А.Н.Леонтьев. Мотивом является личная ответственность за порученное дело как реализация потребности в самовыражении себя в обществе. Содержанием является общественно полезное дело. Во главу угла общественно полезной деятельности ставится задача – сформировать систему мотивов на основе потребности подростка в самовыражении в общественно оцениваемых делах, потребности в общении.

По периодизации Д.Б.Эльконина ведущей деятельностью в подростковом возрасте является интимно-личное общение. Для этого возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Общение со сверстниками настолько значимо, что Д.Б. Эльконин придавал именно ему статус ведущей деятельности. Общение на равных делает его привлекательным. Его не может заменить даже очень развитое общение со взрослым. Общение выходит за пределы учебной деятельности, захватываются интересы подростков и часто отодвигает на второй план учебу. Когда нет удовлетворения в интимно-личном общении, подросток вступает в стихийно-групповое, которое возникает в различных стихийных компаниях, неформальных группах. В стихийно-групповом общении устойчивый характер приобретает беспокоящие общество агрессивность, замкнутость. Опрос, проведенный Д.И.Фельдштейном, показал, что только у 14,5% подростков есть потребность в стихийно-групповом общении. В реальной жизни эта форма общения присутствует у 56% детей 11–15 лет. Подростки часто оказываются непонятыми во взрослом мире, среди сверстников, референтных старшеклассников. На потребность в интимно-личностном общении указали 34%, в реальной жизни оно присутствует в 30%. О потребности в социально-ориентированной форме заявили 51,5%, а случаи реального общения отмечены у 13%, т.к. не удовлетворена потребность в общении, в процессе которого подросток утверждается как социально значимое лицо. Речь идет о причастности к делам взрослых, о желании отвечать за себя и за других с позиции взрослого человека. В ходе социально-ориентированного общения подросток получает признание социально значимых лиц.

В подростковом возрасте происходит становление различных по степени близости отношений: просто товарищи, близкие товарищи, друзья. Важнейшей потребностью становится желание быть принятым, признанным среди товарищей. Неблагополучие среди сверстников приводит к тяжелым переживаниям. Стремление подростков заинтересовать сверстников может проявляться по-разному: демонстрация собственных

качеств, как прямым способом, так и путем нарушения требований взрослых, кривляние, развлекательные действия, пр.

В подростковом возрасте вкладывается кодекс товарищества: уважение достоинства, равенство, верность, помощь, честность, пр. Поступки каждого оцениваются с этих позиций. Заимствуют нормы из разных источников. Важно, чтобы эти нормы совпадали с требованиями взрослых.

Наиболее содержательное и глубокое общение возможно при дружеских отношениях. Подростковая дружба – сложное, часто противоречивое явление. Подросток стремится иметь верного друга, может быть, поэтому лихорадочно меняет друзей. Обычно ищет в друге сходства, понимания и принятия своих собственных переживаний. Друг, способный выслушать и понять, становится своеобразным психотерапевтом. Он может помочь преодолеть неуверенность, бесконечные сомнения. Если друг проявит невнимание из-за погруженности в личные переживания или выскажет иные взгляды на определенную ситуацию, то возможен разрыв отношений. В дружеских отношениях подростки избирательны. Для сближения ребят большое значение имеет сходство интересов, а дружба может стать источником новых интересов. Отношения с друзьями являются предметом особых размышлений подростков, они анализируют, сравнивают. В результате таких размышлений возникает активность, направленная на исправление не только собственных недостатков, но и недостатков товарищей, корректируется самооценка. Появляется интерес к противоположному полу, желание нравиться друг другу.

Задания для самообразования

Литература:

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для вузов / Л. В. Обухова. - М. : Высш. образование ; МГППУ, 2006. – 460 с.

Глава 9. Подростковый возраст в свете разных концепций, с. 359-391.

2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 16. Подростковый возраст (отрочество), с. 242-261.

3. Божович, Л. И. Подростковый возраст / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 214-219.

4. Божович, Л. И. Формирование воли в подростковом возрасте / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов

высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. С. 343-348.

5. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций в переходном возрасте // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 278-282.

6. Личко, А. Е. Социо-психологические особенности подросткового возраста как причины нарушения поведения / А. Е. Личко //Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 256-266.

7. Прихожан, А. М. Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития / А. М. Прихожан // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003.- С. 267-270.

8. Фельдштейн, Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. - М., 1998. - С. 298-309.

9. Эльконин, Д. Б. Взрослость, её содержание и формы проявления у подростков - пятиклассников Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 219-229.

10. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб. : Речь, 2008. – 316 с. : ил.

Методические рекомендации

Анатомо-физиологические и психологические предпосылки перехода к подростковому возрасту. Роль полового созревания. Социально-историческая природа подросткового возраста. Кризис подросткового возраста, его отличие от кризисов других возрастов [3].

Теории подросткового возраста: С. Холл, Э. Шпрангер, Ш. Былер, Э. Штерн, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Д. Элкинд [1].

Чувство взрослости как основное психологическое новообразование подросткового возраста и специфическая форма самосознания. Морально-этический «кодекс» подростков. Становление нового типа взаимоотношений со взрослыми [1,9].

Л.С. Выготский о специфике развития высших психических функций в подростковом возрасте [5].

Формирование личности в подростковом возрасте. Направленность личности. Развитие моральных суждений и нравственных убеждений. Интересы в подростковом возрасте [1,3]. Основные закономерности развития самосознания. Формирование самооценки. Уровень притязаний подростков. Возникновение идеалов как воплощение уровня притязаний. Стадии развития личности [8]. Особенности формирования воли [4] и характера. Типы акцентуаций личности, выявление акцентуаций (тест-опросник Шмишека) [10]. Причины нарушения поведения [6].

16. ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

16.1. Понятие юности и молодости, социальная ситуация развития

Юношеский возраст относительно недавно выделился в самостоятельно изучаемый возрастной период. Юношеский возраст – это не только возрастная, но и социальная категория. Возрастные границы зависят от воздействия социальных факторов, поэтому ученые, жившие в разное время, устанавливали разные возрастные границы. Чем продолжительнее сроки получения образования, тем позже наступает социальная зрелость. Отсюда и удлинение периода юности и некоторая неопределенность возрастных границ. Если в начале XX в. к 16 – 20 годам большинство представителей юношеского возраста уже работали, то сейчас – получают образование только к 22 – 25 годам. Это связано с усложнением труда и расширением сферы индивидуального самоопределения: большая свобода выбора, меньшая социальная скованность обеспечивают разнообразие индивидуальных вариантов развития. Оказала влияние и акселерация.

Во многих периодизациях считается, что ранняя юность – это возраст от 15 до 17–18 лет, молодость – от 17-18 лет до 24– 25 лет, иногда до 30 лет.

Ранняя юность – это период завершения физического развития человека. Рост тела в длину замедляется. Увеличивается вес за счет мускульной силы. Завершается половое созревание. Устраняются диспропорции в развитии систем организма, которые вызываются неравномерностью созревания. Часто, наряду с бьющей через край энергией, можно встретиться с ярко выраженной ленью. Но эта лень не имеет ничего общего с ленью как чертой характера. Идет интенсивный рост, поэтому организм экономит силы. Из-за этого в ранней юности бывает трудно выполнять физическую работу. Физическое развитие идет не одинаково, оно зависит от индивидуально-типологических особенностей. Внешне юноши и девушки сильно отличаются друг от друга, чего не было в подростковом возрасте.

Социальная ситуация развития в юношеском возрасте характеризуется переходом к самостоятельной взрослой жизни. Многие ученые, характеризуя социальную ситуацию

развития в ранней юности, отмечают, что молодой человек занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым. От детского возраста осталась материальная зависимость от родителей, требование послушания. Но, с другой стороны, ему постоянно напоминают о том, что он уже взрослый, причем он реально получает определенные права, (избирательное право), несет ответственность (уголовную). Неопределенность положения: в одних случаях признается взрослым, а в других – нет, и неоднозначность предъявляемых требований, своеобразно влияют на юношей.

В юношеском возрасте происходит решение задач профессионального самоопределения и вступление во взрослую жизнь, именно это создает совершенно новую социальную ситуацию развития (Божович Л.И.)

В период молодости люди уже становятся материально не зависимы от родителей. Многие создают собственную семью. Этот возрастной период – период перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения социальной зрелости.

16.2. Особенности психического развития

Долгое время считали, что процесс развития в молодости – это процесс нарастания работоспособности и продуктивности без каких-либо кризисов или понижений. Под руководством Б. Г. Ананьева изучалось развитие интеллектуальных функций (мышления, памяти, внимания), а также нейродинамические характеристики (сила и динамичность нервных процессов). Оказалось, что структура развития довольно противоречива. Так, наибольшие величины положительных сдвигов отмечены в общем интеллекте, динамичности торможения, вербальном интеллекте. Наименьшие – в невербальном интеллекте, в динамичности возбуждения. Стабилизация – наибольшие величины относятся к области вербального интеллекта и внимания.

Изучение взрослых людей с 18 до 23 лет позволило Л.И.Гольбиной и В.Н.Панферову установить, что уровень одних функций и процессов в ходе развития повышается – это объем поля зрения, глазомер, дифференцированное узнавание, пространственное представление, внимание. Уровень других функций понижается – острота зрения, кратковременная зрительная память. Отдельные функции стабилизируются – наблюдательность, общее интеллектуальное развитие. Но многие функции зависят от трудовой деятельности, т.е. если они используются, то уровень их не снижается.

В юношеском возрасте происходит совершенствование памяти: увеличивается объем, меняются способы запоминания – появляются рациональные способы произвольного запоминания.

Возрастает уровень мыслительной деятельности. Одним из новообразований интеллектуальной сферы становится развитие теоретического мышления. Старшеклассники и студенты часто задают вопросы, они склонны к установлению причинно-следственных связей. Их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна. Они более критично относятся к содержанию получаемых знаний, меняется представление об интересности учебных предметов. Если подростки ценят занимательность, описательность, то в юношеском возрасте более интересен материал, требующий самостоятельного обдумывания, также ценится нестандартная подача материала. Особенностью интеллектуального развития является тяга к обобщениям, поиску общих закономерностей. Появляется склонность к теоретизированию, созданию абстрактных теорий, увлечение философскими построениями. Молодые люди интересуются интеллектуальными играми, готовы часами спорить на отвлеченные темы. Появляются разнообразные интеллектуальные интересы, которые часто граничат с разбросанностью. Многих удивляет юношеская одержимость, увлекаясь чем-то они часто не обращают внимания на другие дела.

Молодость – важный этап развития умственных способностей: существенно развивается теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: молодые люди проявляют нестандартный подход к решению различных проблем, могут включать частные проблемы в более общие и пр. Характерной чертой в юношеском возрасте является склонность к преувеличению своих интеллектуальных возможностей, уровня знаний, умственных способностей. У некоторых обнаруживается тяга к показной, вычурной интеллектуальности. В старших классах появляются скучающие ученики, которым учеба кажется прозаичной, по сравнению с подлинной жизнью, которую они создают в мечтах и грезах. Это объясняется рутинностью и монотонностью школьной жизни или связано с несформированностью учебной деятельности.

Развитие интеллекта помогает в развитии творческих способностей. Юноши и девушки не просто усваивают информацию, они стараются проявить инициативу в создании чего-то нового, оригинального. Проблему развития интеллектуальной активности исследовала Д.Б.Богоявленская. Она выделила несколько уровней развития творческой активности.

Репродуктивный уровень – на уровне повторений.

Эвристический уровень – самостоятельно поставить проблему не могут, но находят оригинальные способы ее решения.

Креативный уровень – самостоятельно ставят проблему и оригинально ее решают.

Творческая активность предполагает, что человек может освободиться из-под власти обыденных представлений, может поставить проблему, найти способы ее решения. Важнейший интеллектуальный компонент творчества – преобладание дивергентного мышления, с которым связывают то, что на один и тот же вопрос может быть дано множество одинаково правильных ответов, в отличие от конвергентного мышления, ориентированного на однозначное решение.

У старшеклассников часто обнаруживается, что творческие достижения не связаны с учебной деятельностью. Очевидно, школьная программа излишне регламентирована, что не дает возможности проявлению творчества. Творчество они проявляют вне школы. В молодости человек наиболее способен к творчеству, к выдвижению эвристических гипотез, максимально работоспособен, поэтому прогресс в разных областях знания часто связывают с деятельностью молодежи.

Формирование творческого стиля мышления происходит успешнее, если учебная работа сложная, самостоятельная, свободная от опеки (вспомним теории развивающего обучения). Опека, так часто царящая в школе, препятствует формированию творческого стиля мышления.

Творческая активность молодого человека предполагает умение преодолевать обыденные представления, а иногда и выходить за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям. Вместе с этим сохраняется необходимость соблюдения интеллектуальной дисциплины, организованности и систематичности в работе. Особенно это важно для студентов творческих, но не собранных, работающих урывками, без системы. У таких студентов при прочих равных условиях меньше шансов на успех, по сравнению с теми, кто максимально использует свои интеллектуальные ресурсы.

В эмоциональном отношении юношеский период является довольно сложным, хотя, по сравнению с подростковым возрастом, эмоциональные реакции более устойчивы и осознанны. Эмоциональная сфера расширяется, тем самым расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик.

Получает развитие чувство долга, морального негодования, сочувствия несчастью другого, душевный подъем от хорошего поступка, волнение, грусть и др. Юноши и девушки приобретают эмоциональный опыт, который имеет большое значение для их будущего. Способы выражения эмоций становятся разнообразнее, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций, проявляется их избирательность – на что-то реагируют, на что-то не реагируют. Обнаруживается дифференцированность эмоциональных состояний и способов их выражения. Появляется контроль за внешним

проявлением эмоций, они как бы уходят внутрь, наблюдается меньшая импульсивность. Чем старше молодой человек, тем он эмоциональнее стабильнее, повышается его самоконтроль и саморегуляция. Юношеские настроения более устойчивы и осознанны, чем у подростков.

16.3. Профессиональное самоопределение

По периодизации Д.Б.Эльконина, ведущей деятельностью в ранней юности или старшем подростничестве является учебно-профессиональная. Это пора профессионального самоопределения. Психологической базой для профессионального самоопределения является потребность молодого человека занять внутреннюю позицию взрослого, определить себя в мире, понять себя и свои возможности, реализовать себя в труде, семейной жизни.

Проблемой профессионального самоопределения занимались многие ученые, большой вклад внес Н.С.Пряжников. Он предложил содержательно-процессуальную модель профессионального самоопределения. Центром модели является ценностно-нравственный аспект, развитие самосознания и потребность в профессиональной компетентности.

Психологическими факторами, составляющими основу профессионального самоопределения, являются:

– осознание ценности общественно-полезного труда;

– общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране;

– осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для самоопределения и самореализации;

– общая ориентировка в мире профессионального труда;

– выделение дальней профессиональной цели (мечты) и согласование ее с другими жизненными целями (досуговыми, семейными, личными);

– знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение цели.

В профессиональном самоопределении выделяют ряд этапов. Некоторые ученые берут все возрастные периоды и выделяют 4 этапа.

1 этап – детская игра, в которой дети как бы примеряют на себя разные роли, отображают трудовые действия, взаимоотношения.

2 этап – подростковая фантазия, в которой подросток видит себя в мечтах представителем определенной привлекательной профессии.

3 этап – ранняя юность – осуществляется предварительный выбор профессии, оцениваются свои способности и в соответствии с ними определяют, кем быть.

4 этап – выбор профессии, т.е. практическое принятие решения.

Л.М.Митина считает, что основным фактором профессионального самоопределения является активность личности, ее потребность в самореализации, желание преобразовать свой внутренний мир, идёт поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде.

От профессионального самоопределения зависит вся дальнейшая жизнь человека. Еще С.Л.Рубинштейн писал, что проблема самосознания – это, прежде всего, проблема определения своего способа жизни. Он выделил два способа жизни.

1–й способ – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек.

2–й способ существования выводит человека за его пределы, он связан с появлением ценностно-смыслового определения жизни.

Это положение выводит проблему профессионального самоопределения в плоскость выбора жизненного пути.

В зависимости от степени развития личности выбор профессии и дальнейшая профессиональная деятельность может осуществляться в соответствии с 2–мя моделями, о которых пишет Л.М.Митина.

1 модель. В самопознании человека доминирует пассивная тенденция к подчинению и в профессиональном самоопределении, и в профессиональной деятельности. Человек не тратит свои силы и энергию во время обучения и во время работы.

2 модель. Человек стремится стать творцом своей жизни, он проявляет активность, творчество.

У старшеклассников жизненные планы часто расплывчаты. А понятие жизненный план – это широкое понятие, охватывает и род занятий, и стиль жизни, и моральный облик и другие характеристики.

Самым трудным для старшеклассника является выбор профессии – это его главная и постоянная забота. В ожиданиях, связанных с профессиональной деятельностью старшеклассники достаточно реалистичны, но оптимистичны в определении сроков реализации планов: продвижение по службе, размер заработной платы, приобретение ценных вещей и пр.

Старшеклассникам кажется, что у них есть склонность и к тому, и к другому делу. Выбор профессии может затягиваться из-за отсутствия устойчивых интересов. Раннее самоопределение тоже имеет недостатки, т.к. часто в этом случае ориентируются на внешние, привлекательные стороны профессии, а потом может наступить разочарование. Вероятнее, что выбор сделан не самостоятельно, а по чьей-то подсказке.

Выбрав профессию, юноши и девушки не всегда бывают удовлетворены своим выбором. Чем старше студент, тем выше процент неудовлетворенных выбранной профессией.

Этап выбора профессии начинается не с поступления в учебное заведение, а с принятием решения работать в определенной сфере, по той или иной специальности. Он сменяется этапом первоначального профессионального становления в начале трудовой деятельности. Этот этап сопровождается накоплением профессиональных умений и навыков. Происходит осознание результатов сделанного ранее выбора профессии. Появляется новое – профессиональное общение, человек входит в определенную профессиональную общность. Фактором, затрудняющим профессиональное становление, является страх начала профессиональной деятельности, который выражается в сомнениях по поводу своей профессиональной компетентности. Этот страх может носить неосознанный характер и принимать различные внешние формы, например, появляются вечные студенты, безработные с высшим образованием. Профессиональное становление затрудняется и у молодых людей, у которых слишком большие профессиональные ожидания в плане карьеры, заработной платы. Все это может привести к переживанию кризиса. Основная причина его – несовпадение реальной профессиональной жизни с ожиданиями. Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности трудом, должностными обязанностями, условиями работы, заработной платой, взаимоотношениями в коллективе.

Возможны два пути разрешения кризиса:

– конструктивный – приобретение опыта, адаптация;

– деструктивный – увольнение, смена специальности, некачественное выполнение профессиональных функций.

16.4. Формирование личности

В юношеском возрасте происходит бурное развитие личности. Особенностью является формирование мировоззрения, как системы взглядов на мир в целом, системы убеждений. Отношение к миру имеет личностную окраску, явления действительности интересуют молодого человека не сами по себе, а в связи с собственным отношением к ним. И по отношению к себе юноша подходит с позиции установленных в обществе ценностей, свое поведение он строит на основе сознательно усвоенных норм, выработанных в обществе.

Происходит дальнейшее развитие самосознания. Еще Л.С.Выготский отмечал, что центральным новообразованием юношеского возраста является становление устойчивого самосознания. Развитие самосознания побуждает молодых людей соизмерять свои

поступки с определенными принципами. Появляется стремление подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других. Постепенно формируется собственная модель личности, с помощью которой юноши определяют свое отношение к себе и другим людям.

Исследованием самосознания человека занимаются многие ученые. В.С.Мухиной была разработана структура самосознания в онтогенезе. Она выделяет следующие структурные компоненты самосознания: осознание имени, притязание на признание, временное осознание, половая идентификация, осознание прав и обязанностей.

В этом возрасте обнаруживаются серьезные проблемы с развитием самосознания. Б.Г.Ананьев отмечал, что наступление зрелости человека как индивида, т.е. физическая зрелость и наступление зрелости человека как личности, т.е. гражданская зрелость не совпадают по времени (гетерохрония). Затягивающийся период учебы приводит к инфантилизму, этому способствует длительное иждивенчество в родительских семьях, склонность к пустому времяпрепровождению.

Открытие своего внутреннего мира приводит к тому, что юноши становятся чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценить их значимость. У них ярко проявляется потребность в достижении, т.е. стремление к успеху в определенной деятельности. Реализация этой потребности позволяет многим самоутвердиться. Появляется самоуважение, даже самоуверенность. Самоуважение – это обобщенная самооценка, степень принятия или непринятия себя как личности. Обычно уровень самоуважения, свойственный конкретному человеку, достаточно устойчив, в отличие от частных самооценок, хотя постоянные успехи или неудачи могут его повышать или понижать. Юноши склонны выдвигать завышенные нереалистические притязания, переоценивать свои способности. Эта беспочвенная самоуверенность иногда раздражает людей, с которыми они общаются. Только путем проб и ошибок юноша постигает меру своих возможностей.

Гораздо опаснее пониженное самоуважение. Юноши и девушки с пониженным самоуважением часто отказываются от какой-то деятельности, от достижения поставленной цели, т.к. не верят в свои силы, а это подкрепляет их заниженную самооценку. Они более склонны к рефлексии и чаще других обнаруживают в себе недостатки, поэтому для них характерно стремление к изоляции, уходу от действительности в мир мечты.

Кроме интереса к своему внутреннему миру, появляется интерес к переживаниям других людей. Исследования социальной перцепции показывают, что в юношеском

возрасте усиливается внимание к личностным качествам людей, а внимание к внешности, манерам поведения, одежде, свойственное подростку, снижается.

Открытие своего уникального внутреннего мира приводит к тому, что в юношеском возрасте характерен такой процесс, как обособление. Обособление происходит со сверстниками своей возрастной группы. В процессе обособления находят единомышленников.

В юношеском возрасте есть потребность в уединении. Уединяясь, молодые люди осмысливают происходящее, пытаются разобраться в себе, осмысливают свое поведение, скорректировав его с определенными нормами. Уединение дает возможность реализовать некоторые творческие способности – музыкальные, художественные, литературные. Они проигрывают различные роли, которые недоступны в реальной жизни, это реализуется в мечтах, грезах. Стремление к уединению является нормой, а резкое преобладание – вызывает тревогу.

Наряду с уединением, происходит нарастание потребности в общении. Юношеский возраст считается последним возрастом, когда происходит расширение круга общения, на этот возраст приходится пик межличностного общения. Круг знакомых расширяется, интерес к окружающему миру возрастает, молодые люди стремятся включиться в общение, им важно, чтобы собеседники их поняли. Оказание помощи для них не обязательно, лишь бы было эмоциональное сопереживание, т.е. на уровне эмпатии. Отличительной чертой общения является особая доверительность.

Особую значимость в юношеском возрасте приобретает общение с родителями. В этот период происходит эмансипация от родителей. Теперь происходит не только эмоциональное подростковое, но и реальное отделение от родителей, которое необходимо для осуществления своей индивидуальной взрослой жизни. Для юношества характерно некоторое временное отстранение от семьи. Когда наступает эмоциональная эмансипация, начинается охлаждение в отношении родителей, если не понимают причину, тяжело это переживают. После того, проходит критический период, эмоциональный контакт восстанавливается на более высоком сознательном уровне. А отношения становятся партнерскими, когда повзрослевший ребенок и родители помогают друг другу.

В юношеском возрасте впервые в самосознание входит фактор времени – это изменение отношения к настоящему и будущему. Юность – это последний возраст, когда некоторые молодые люди хотят быть старше, потом этого уже не бывает. Впервые происходит осмысление собственного возраста, появляются вопросы, касающиеся времени прожитой жизни. Появляется идеальный образ будущего: кто-то связывает жизненный успех с профессией, поэтому стараются хорошо учиться; кто-то - с семейной

жизнью, в этом случае идет активный поиск партнера для семейной жизни. Идеальный образ будущего определяет активность в настоящем. У некоторых молодых людей переход к такому восприятию взаимосвязи между настоящим и будущим приводит к внутреннему конфликту. С одной стороны, хочется жить настоящим, получать удовольствия, но с другой стороны, надо думать о профессиональной карьере, о создании семьи и пр. Если молодой человек не достигает в этом вопросе гармонии, то он либо живет в настоящем, пренебрегая будущим (развлекается в ущерб учебе), или пренебрегает настоящим и живет будущим (отвергает развлечения, только учится). Поэтому важно достичь гармонии в осмыслении этого вопроса, чтобы было достаточно времени и на будущее, и на настоящее. Обычно на 1–2 курсах преобладает направление на настоящее, а к старшим – на будущее. В юности берет начало индивидуальный способ организации времени жизни, т.е. способ практического волевого воздействия на объективные условия собственной жизни и деятельности.

Выделено 4 типичных способа организации времени (В.Н.Ковалев).

1. Обыденное отношение к времени собственной жизни. Человек находится под влиянием различных обстоятельств, плывет по течению, ему кажется, что он всегда будет молодым.

2. Функционально–действенное отношение к времени жизни. Человек обладает рационалистическим восприятием мира. Для них характерна направленность на ближайший скорый результат, для достижения которого они развивают функциональную активность. В погоне за результатом они часто не могут предвидеть возможные отдаленные отрицательные последствия своей бурной деятельности. Они живут заботами настоящего и ближайшего будущего, отдаленная перспектива есть, но она носит утилитарный характер. Об уроках прошлого они не размышляют.

3. Созерцательное отношение к времени жизни. Они тонко осознают сложность, противоречивость, изменчивость жизненных процессов у других людей, у себя. Они предпочитают состояние углубленной рефлексии и созерцания вместо активности, хотя иногда они проявляют активность, но в критических случаях – нет.

4. Созидательно–преобразующий. Особенностью является глубокое осмысление сложности и противоречивости жизни, проявляют созидательно-преобладающую активность.

В.Н.Ковалев делает вывод, что четвертый тип организации времени жизни является высшим, молодые люди, относящиеся к этому типу, действительно организуют свое время, а не время организует их.

Что касается анализа прав и обязанностей, как структурного компонента самосознания, то в юношеском возрасте уже нет необходимости их отстаивать. Молодые люди после школы получают столько прав, что не всегда в состоянии их использовать. Некоторым даже начинает казаться, что обязанности перестали существовать, т.к. резко снижается количество обязанностей, строго контролируемых взрослыми. Появляется чувство свободы, особенно у тех, кто находился в ситуации жесткого внешнего контроля. Важно, чтобы молодые люди научились действовать с опорой на внутренний, а не на внешний контроль. Это становится возможным, если они понимают, что обязанности имеют приоритет над правами. Необходимо осознавать обязанности перед самим собой, ответственность за свою жизнь, а впоследствии и за жизнь другого человека.

Задания для самообразования

Литература:

1. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 17. Юность, с. 261-282.

2. Дубровина, И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное самообразование ранней юности / И. В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 229-232.

3. Кон, И. С. Психическое развитие и формирование личности / И. С. Кон // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 329-343.

4. Мухина, В. С. Юность / В. С. Мухина // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. - С. 234-238.

5. Чудновский, В. Э. Возрастные психологические особенности нравственной саморегуляции поведения /В. Э.Чудновский // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 350-352.

6. Якобсон, П. М. Юношеский возраст / П. М. Якобсон // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб.

заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. - М., 2003. – С. 238-243.

Методические рекомендации

Юность как психологический возраст. Формирование профессиональной направленности и предварительного самоопределения как ведущее новообразование юношеского возраста. Психологические особенности выбора профессии.

Интеллектуальное развитие в юношеском возрасте, характеристика абстрактного, дивергентного, гипотетико-дедуктивного мышления. Особенности эмоционально-волевой сферы в юношеском возрасте. Способность к самоуправлению поведения. Развитие общения в юношеском возрасте. Основные закономерности развития самосознания. Самоуважение – один из компонентов самосознания. Развитие образа Я. Юношеские дневники и их значение. Развитие мотивов самовыражения и самореализации на основе самопознания личности. Отношения со сверстниками. Построение нового типа взаимоотношений с родителями, со взрослыми. Формирование ценностно-смысловой сферы. Развитие морального сознания у юношества. Мечты и идеалы в юношеском возрасте, их психологическая роль для развития личности.

17. ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

17.1. Характеристика возраста

Период взрослости – наиболее продолжительный период онтогенеза, возрастные границы – от 23–25 лет до 55–60 лет. На возрастные границы оказывает влияние комплекс социальных и биологических причин: уровень жизни в обществе, образование, пр. Этот возраст, как и многие другие, рассматривается с позиций принципа историзма.

Актуальность изучения этого возраста отечественными учеными была обоснована в начале XX в. Н.А. Рыбников в 1929 г. предложил использовать для обозначения этого возрастного периода термин акмеология и высказал мнение о необходимости изучения этого возраста. Однако многие зарубежные ученые придерживались противоположных взглядов и считали, что период взрослости изучать не следует, т.к. развитие в это время уже прекращается. Э.Клапаред в 20-х годах XX в. называл взрослость периодом «психической окаменелости». Многие зарубежные психологи того времени высказывали аналогичную точку зрения, что обучение взрослых в возрасте старше 35–40 лет требует больших затрат энергии, а результаты такого обучения едва ли оправдывают затраченные на них усилия и время. Ярким подтверждением является категоричное заявление В.Джемса, утверждавшего, что после 25 лет взрослые не могут приобрести новые идеи, проходит бескорыстная, незаинтересованная любознательность, умственные связи уже

установлены, способность к ассимиляции исчерпана. А некоторые ученые даже высказывали мнение, что с повышением возраста понижаются способности к обучению.

Этот подход критиковал Б.Г.Ананьев, ссылаясь на опыт ликвидации неграмотности в России, он отмечал, что взрослых людей в короткие сроки смогли научить писать, читать. В качестве доказательства приводит данные Е.Н.Гурьянова, который в 1931г. писал о невиданной тяге взрослых к образованию, и о не разработанности проблемы их обучения и развития. Идеи, высказанные Н.А.Рыбниковым о необходимости изучения этого возраста, были весьма актуальны, их реализация началась с 1965г. под руководством Б.Г.Ананьева.

Комплексные исследования, проведенные под руководством Б.Г.Ананьева, дали возможность обнаружить примечательные онтогенетические сдвиги: с одной стороны, произошло ускорение процессов созревания (общесоматического, полового, нервно-психического), с другой стороны, обнаружилось замедление процессов старения. Следствием этих онтогенетических преобразований явилось расширение возрастного диапазона зрелости, возрастание трудоспособности, интенсивности интеллектуального и личностного развития.

Период зрелости характеризуется достижением наивысшего развития духовных, интеллектуальных, физических способностей человека.

Социальная ситуация развития в период взрослости связана с активным включением человека в сферу производства, с созданием семьи, проявлением личностной индивидуальности в воспитании детей, в творчестве, взаимоотношениях с людьми в процессе трудовой деятельности. А.А. Бодалев подчеркивал, что велика роль самого человека в том, какой будет вершина его жизни, а также когда она будет у него просматриваться. Он также обратил внимание на то, что понятия взрослость и зрелость не тождественны. Можно быть взрослым человеком и не обладать зрелостью.

Б.Г.Ананьев обнаружил, что разные виды зрелости (половая, умственная, гражданская, личностная) во времени не совпадают, т.е. проявляется гетерохронность, т.е. несвоевременность, отклонение во времени.

В период взрослости человек переживает как стабильные периоды, так и кризисные.

К концу периода молодости человек переживает кризис, который носит название «кризис 30 лет». Несмотря на то что этот кризис условно называют «кризисом тридцати лет», по времени он может наступить и раньше 30 лет, и позднее. В кризис 30 лет происходит рассогласование между жизненными планами и реальными возможностями. Это первая встреча с ограниченностью времени жизни, человек переживает уход

молодости. Женщины начинают скрывать свой настоящий возраст. В это время происходит подсчет жизненных итогов и сличение его с собственными мечтами и планами, с одной стороны, и общепринятыми стереотипами достижений – с другой (профессиональный рост, семейная жизнь и пр.). Темп времени субъективно ускоряется, поэтому появляется страх, что не успеют что-то сделать (грусть, тоска, желание перемен). Появляются также первые сожаления, что надо было строить свою жизнь по-другому.

Анализируя свой жизненный путь, молодой человек обнаруживает, что вроде бы при вполне благополучной жизни сделано значительно меньше, чем можно было сделать, много сил и времени потрачено впустую. Происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Человек осознает, что многое он не может изменить: профессию, привычный образ жизни, семью и др. Реализовав себя на определенном этапе жизни, он вдруг осознает, что стоит перед решением той же задачи – самоопределение в новых условиях жизни, с учетом реальных возможностей, в том числе и ограничений, которые ранее не замечались.

Разрешение кризиса обычно происходит через признание жизненных ограничений и необходимостей\ как в профессиональной, так и в семейной жизни. Повышается самодисциплина, организованность, многие стремятся повысить уровень своего образования. Кризис молодости свидетельствует о том, что человек переходит на новую возрастную ступень – период взрослости. Он знаменуется стабильным развитием, во время которого человек проявляет грамотность и компетентность в избранной профессии.

Далее наступает кризис «середины жизни», который условно относится к возрасту 35–45 лет. Большое значение этому кризису придавал Э.Эриксон, он называл его десятилетием роковой черты (возраст 30–40 лет). Главными проблемами являются убывание физических сил, жизненной энергии, уменьшение сексуальной привлекательности. Человек теряет смысл жизни и ставит вопрос: «Как жить дальше?» У каждого есть определенные цели: достичь профессиональных высот, стать лучшим родителем, быть преданным другом, интересным человеком и пр. В период этого кризиса человек начинает осознавать, что жизненные планы существенно расходятся с реальностью. Жизнь сурова и вносит свои коррективы в планы. Для человека становятся характерным депрессивные переживания: снижение настроения, негативное восприятие жизненных ситуаций. Его не радует даже то хорошее, что в данный момент имеется. Появляется устремленность в прошлое: кажется, что молодость была наполнена радостью и удовольствиями, а в настоящем все плохо. Вечер встречи старых друзей превращается в вечер воспоминаний о том, как раньше было хорошо. Возникает субъективное восприятие законченности жизни, близости ее конца. Меняются взаимоотношения в семье:

повышаются раздражительность, конфликтность, появляются укоры в адрес близких людей, что они уделяют мало внимания и т.п.

Особенность этого кризиса состоит в том, что он формируется постепенно у социально и психологически благополучных людей. В субъективном плане – все вроде бы в жизни хорошо, а в целом – плохо. Замаскированность причины дискомфорта делает невозможной борьбу с ней и, в конце концов, приводит к неординарным поступкам и поведению.

Человек пытается осмыслить свое состояние: его преследует чувство устойчивого невезения, неудачливость, как будто «все складывается не так». Проявляется усталость, утомительность достижений, деятельность выполняется при волевом усилии. Отсутствует чувство удовлетворения (радости, гордости) при достижении успеха, безрадостность событий и побед.

Осознание того, что жизнь зашла в тупик и дальнейшее существование в прежней форме невозможно, требует от человека мужества. Некоторые обвиняют не себя, а других (дети не слушаются; руководители и сотрудники плохие). На пике переживаний бессмысленности существования у каждого человека есть возможность выбора. Можно сделать вид, что все в порядке. В этом случае человек продолжает заниматься работой, при этом усиливается неудовлетворенность, в результате появляются болезни. Можно поступить по-другому, например, «Вышибить клин клином», когда ощущение бессмысленности жизни заглушают алкоголем, наркотиками, иногда совершают суицид. Но можно начать разрушать прежнюю жизнь, включаясь в борьбу с возникшими трудностями. Люди начинают хаотично искать выход из создавшейся ситуации, хотят изменить профессию, место работы, семью, страну. Некоторые женщины заполняют внутреннюю пустоту рождением ребенка

Фактор, облегчающий благополучное разрешение кризиса, – это умение быть счастливым, т.е. уметь находить радость в повседневности. В итоге успешное разрешение кризиса приводит к самосовершенствованию.

Неразрешенный кризис часто сопровождается появлением психосоматических заболеваний.

Период от 45 лет и далее является стабильным. Он длится до ухода на пенсию, т.е. до завершения периода взрослости. В это время человек осознает, что он достиг зрелости, стал квалифицированным специалистом и пр.

17.2. Специфика психического развития

Проблема выявления особенностей психического развития взрослого человека является актуальной. Это объясняется тем, что в настоящее время возрастает роль

психологического фактора в современном производстве, для того чтобы его учитывать, необходимо знать особенности психического развития взрослых людей. Кроме этого, в настоящее время осуществляется непрерывное образование, т.е. обучение осуществляется не только в школе, но и на протяжении всей жизни. Для того чтобы успешно обучать взрослых людей, надо знать особенности их развития.

Б.Г.Ананьев писал, что большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Но этот возраст, по его мнению, более противоречив, чем предполагалось: наряду с моментами повышения одних функций наблюдаются моменты стабилизации и даже понижения других функций.

Обобщенные данные, полученные в исследованиях, представлены в таблице 9.

Таблица 9

Макропериоды, годы	Повышение функционального уровня %	Стабилизация функционального уровня %	Понижение функционального уровня %
18-22	46,8	20,6	32,6
23-27	44,0	19,8	36,2
28-32	46,2	15,8	38,0
33-35	11,2	33,3	55,5

Полученные данные свидетельствуют, что наименьшая частота моментов относится к стабилизации функционального уровня. Наибольшая – к положительным сдвигам, т.е. повышению функционального уровня. Наблюдаются и значительные отрицательные сдвиги.

Восприятие продолжает развиваться. При сопоставлении различных возрастных групп было обнаружено, что некоторые свойства восприятия с возрастом улучшаются, а некоторые – ухудшаются. Постепенно происходит снижение уровня элементарных зрительных функций, но при этом повышаются общая культура наблюдения и его уровень. Объем восприятия достигает оптимума к 30 годам и сохраняется на прежнем уровне до пожилого возраста.

Одним из фундаментальных свойств восприятия является константность. М.Д.Дворяшина установила, что на константу формы и величины большое влияние оказывают геометрические знания человека и его измерительная практика. Для перцептивного развития взрослых большое значение имеет профессиональный и трудовой

опыт, повышая чувствительность и стабилизируя зрительную систему на высоком уровне.

Продолжает развиваться внимание. Л.Н.Фоменко установил, что наибольший объем внимания относится к 33 годам, а наименьший объем внимания был в период поздней юности (18–21г.). Оптимум избирательности внимания также относится к 33 годам. Чуть раньше (к 29 годам) обнаруживается наиболее высокий уровень переключения внимания. Устойчивость внимания усиливается начиная с 22 лет, и достигает оптимума в 34 года. Концентрация внимания носит ритмичный характер: повышение уровня (с 18–20 лет) сменяется некоторым понижением (особенно в 22–24г.), а затем стабилизацией и повышением функции.

Внимание является регулятивной функцией, а его эволюция свидетельствует о длительном процессе формирования и преобразования механизмов регулирования умственной деятельности у взрослого человека.

Исследование вербального и невербального интеллекта показало, что пик некоторых вербальных функций достигает максимума в 40 лет, а функции невербального интеллекта понижаются после 30 лет.

Зарубежные ученые (Ш.Бюлер) считали, что наивысшего уровня развитие интеллекта достигает в юношеском возрасте. Результаты исследований, проведенных под руководством Б.Г.Ананьева, свидетельствуют, что наивысшие показатели развития интеллекта обнаруживаются в диапазоне 25–34 лет, а не в юности. Причем ход развития общего интеллекта характеризуется чередованием моментов повышения и понижения уровня (Л.А.Баранова, Л.Н.Грановская, М.Д.Дворяшина). Пики, или оптимумы, отмечены в 19, 22, 24–26, 35 лет, но особенно в 29–30 лет. Понижение обнаружено в 23, 31–34 года, но особенно в 20–21год. Стабилизация достигнутого уровня обнаружена лишь в 26-27 и 32-33года.

Развитие общего интеллекта представлено в таблице 10.

Таблица 10

Повышение (годы)	Стабилизация (годы)	Понижение (годы)
19		20–21
22		23
24–26	26–27	
29–30	32–33	31–34
35		

Фактором оптимизации интеллекта является обучение. У лиц с высшим образованием и с постоянной умственной нагрузкой уровень высокого интеллекта сохраняется во всем диапазоне взрослости. У испытуемых тех же возрастов, имеющих незаконченное среднее образование, наблюдается снижение с возрастом интеллектуального развития, в частности, степени сложности мыслительных операций. В процессе развития взрослого человека имеет место повышение обучаемости. Б.Г.Ананьев отмечал, что интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от двух факторов: внутренним является одаренность человека, а внешним – образование. Образование противостоит старению, затормаживает его процессы, поэтому постоянное повышение квалификации является важным условием не только профессионального, но и интеллектуального развития человека.

В период взрослости по мере накопления жизненного опыта и профессионализации усиливается их влияние на интеллектуальное развитие человека. У взрослого человека при различных формах творческой активности интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня. Экспериментальные исследования показали, что кульминационные моменты научного творчества приходятся на 35–45 лет. Однако в разных видах деятельности они не совпадают, например, в хореографии – 20–25л., музыка и поэзия – 30–35 лет, философия, наука, политика – 40–55л.

Творческая активность ученых разных специальностей во время зрелости имеет ряд чередующихся периодов подъемов и спадов.

Онтогенетическая динамика творческой активности ученых разной квалификации представлена в таблице 11.

Таблица 11

Квалификация	**1 подъем**	**1 спад**	**2 подъем**	**2 спад**	**3 подъем**	**3 спад**
Математики	23-39	39-45	45-54	54-58	58-67	с 67
Физики	27-41	41-45	45-55	55-60	60-70	с 70
Биологи	31-40	40-47	47-55	55-60	60-77	с 75
Психологи	30-40	40-45	45-59	59-65	65-70	с 70
Физиологи	28-42	42-46	46-55	55-60	60-70	с 70

Данные, представленные в таблице свидетельствуют, что творческая активность обнаруживается при непрерывности развития зрелого человека.

Происходит совершенствование памяти. Наиболее высокие показатели кратковременной памяти отмечены в возрасте 18–30 лет. Долговременная память наибольшим постоянством характеризуется в 18–35 лет, затем идет ее снижение 36–40

лет. Образная память почти не подвергается возрастным изменениям. Специально организованная упражняемость памяти повышает уровень ее развития, когда, например, заучивание становится особым видом интеллектуальной деятельности.

Характеризуя эмоциональную сферу, следует отметить, что в период зрелости человек испытывает большие эмоциональные перегрузки, что нередко приводит к стрессам. Снижению стрессоустойчивости способствует и половозрастные изменения (сердечно-сосудистые заболевания и др., гормональные изменения). Важно сохранять эмоциональную стабильность в любых стрессовых ситуациях.

17.3. Особенности зрелой личности

Формирование личности в период зрелости определяется рядом условий: во–первых, социальными условиями (экономическими, политическими, правовыми); во–вторых, условиями образования и воспитания; в–третьих, активностью самой личности на протяжении всей жизни.

Б.Г.Ананьев отмечал, что основой образа жизни личности является ее статус, т.е. определенное положение в обществе. Рассматривая генезис статуса человека, он писал, что в детстве личность формируется в зависимости от статуса родителей. А с началом самостоятельной жизни у человека появляется собственный статус, безусловно, на его становление оказывает статус той семьи, в которой он воспитывался, новый статус может и отдаляться от старого статуса, преодолевать его. Причинами такого изменения являются система общественных отношений и активность самой личности, например, человек стремится укрепить свой статус и для этого предпринимает усилия или, напротив, относится к своему статусу пассивно, приспосабливаясь к тому положению, которого достиг. Развитие личности зависит от статуса, в том смысле, что задаются определенные возможности собственной деятельности человека.

У взрослого человека самосознание развивается за счет расширения сферы осознания самого себя. Он понимает, что собственная личность не менее значима и достойна изучения, чем окружающий мир. Поэтому взрослый человек начинает обращаться в первую очередь к себе в поиске возможностей разрешения собственных проблем. Может показаться, что активное освоение внутреннего мира, накопление духовности должно привести человека к притязанию на признание собственной уникальности. Однако этого не происходит. Для большинства людей основным становится признание на социальный успех. В разное время понятие социального успеха разное.

Важным для взрослого человека является притязание на самопризнание. Под этим понимаются положительная оценка своих способностей, энергии, возможностей

контролировать свою жизнь, вера в свои силы. При снижении самоуважения из-за определенных обстоятельств люди начинают использовать различные защитные механизмы.

Е.Т.Соколова выделяет следующие механизмы защиты.

1. Самоукрашивание «Я-исключительный». Человек начинает приписывать себе привлекательные качества, а имеющиеся недостатки переводить в добродетели. Появляются «слепые» пятна восприятия, когда человек какую-то часть реальности не видит.

2. Привлечение рациональных аргументов в свою пользу. Это проявляется в чрезмерном философствовании, сверх детализированной навязчивой пунктуальности.

3. Использование другого человека в качестве эмоционального донора, приписывание ему ответственности за благополучие, счастье.

Развитие личности связано с процессом самоопределения. Самоопределение – это активность, направленная на увеличение вероятности самореализации. Самореализация становится возможной при наличии определенной степени позитивного отношения к себе.

Самоопределение включает два процесса:

– формирование достаточного уровня самоуважения;

– осознание и принятие личностных качеств, которые рассматриваются как условие достижений.

Ученые выделили основные характеристики зрелой личности: развитое чувство ответственности, когда человек отвечает за содержание своей жизни перед собой и перед другими; потребность в заботе о других людях; способность активно участвовать в жизни общества и эффективное использование своих знаний и способностей; стремление к психологической близости с другим человеком; конструктивное решение жизненных проблем.

В качестве важнейших проявлений зрелой личности можно выделить ее активность; направленность (мотивы, интересы, убеждения, идеалы); глубинные смысловые структуры, которые обусловливают сознание и поведение; степень осознанности отношений к действительности.

По мнению А.Н.Леонтьева, зрелая личность характеризуется широкой системой связей с миром, высокой степенью иерархии мотивов деятельности.

Зрелый возраст считается этапом стабилизации карьеры. Люди стремятся занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В профессиональной жизни встречаются и трудности.

Одной из проблем является вынужденная потеря работы, например, когда сократили, уволили, закрылось предприятие и т.п. Крайг считал, что потеря работы может быть подобна горю, связанному с потерей любимого человека. У некоторых появляется протест, могут возникнуть симптомы психосоматических заболеваний. Ситуация осложняется, если нет поддержки в семье. Человек становится раздражительным, конфликтным.

Потеря работы более тяжело переживается людьми среднего возраста, кто долго проработал на одном месте и не имеет опыта поиска работы. Тяжелее переживают потерю работы мужчины, женщины легче соглашаются на неквалифицированную работу.

Следующей проблемой является профессиональная деформация. Это изменение личности, которое возникает в процессе профессиональной деятельности, нарушающее ее целостность, снижающее адаптационные возможности, а также эффективность профессионального функционирования. Известна профессиональная деформация педагогов – назидательность, авторитарность, самоуверенность и пр. Профессиональная деформация чаще наблюдается у тех людей, которые работают в системе человеческих отношений – психологи, врачи, продавцы и пр. Важно уметь отделять личную жизнь от профессиональной. Для этого надо формировать интересы, не касающиеся работы.

Еще одна проблема зрелого возраста – это профессиональное разочарование. Причинами профессионального разочарования стать: недостаточное материальное вознаграждение, большое эмоциональное вложение, низкий статус профессии, пр.

В большей степени подвержены профессиональному сгоранию люди со сниженным уровнем самоуважения, социально не защищенные, неуверенные в социальной стабильности, имеющие недостаточно поддержки.

В последнее время появляются исследования, посвященные профессиональному стрессу. Считалось, что к группам риска относятся в большей степени руководители, несущие ответственность за результат труда и малоквалифицированные работники, работающие в условиях монотонного тяжелого труда.

Исследования, проведенные И.Н.Гурвич, опровергли эти данные. В большей степени профессиональному стрессу подвержены малоквалифицированные работники, работающие на высокотехнологическом производстве. Стрессогенным фактором является несоответствие собственных возможностей требованиям, предъявляемым производственной ситуацией. Острое переживание этого несоответствия приводит к ощущению собственной неполноценности.

Задания для самообразования

Литература:

1. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 18. Взрослость: молодость и зрелость, с. 283-306.

2. Ананьев, Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев // Психология развития : хрестоматия. - СПб., 2001. – С. 310-329.

3. Рыбалко, Е. Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Е. Ф. Рыбалко // Хрестоматия по возрастной психологии. - М., 1998. – С. 333-345.

4. Степанова, Е. И. Психология взрослых / Е. И. Степанова // Психология развития : хрестоматия. - СПб., 2001. - С. 335-342.

5. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб. : Речь, 2008. - 316 с. : ил.

Методические рекомендации

Понятие «зрелой взрослости». Соотнесение хронологического, биологического, психологического, социального возраста.

Молодость как начальный этап зрелости и вступления во взрослую жизнь. Задачи развития: осознание себя во взрослом статусе и принятие социальной ответственности, прав и обязанностей; овладение профессией и начало профессиональной деятельности; поиск и выбор близкого человека и вступление в брак; формирование отцовской и материнской позиции, воспитание детей; формирование образа и стиля жизни, круга общения. Переход к средней зрелости как нормативный кризис (около 30 лет), обусловленный расхождением между идеальной моделью «мечты» образа жизни и реальностью. Переживание чувства утраты жизни и давления времени. Пути выхода из кризиса: личностно-смысловая перестройка, коррекция жизненных планов и образа жизни. Средняя зрелость (середина жизни). Расцвет творческой активности и профессиональной деятельности. Формирование потребности передачи опыта другим, наставничества. Возрастание потребности в достижениях и социальном признании, особая сензитивность к социальным оценкам. Построение карьеры. Переход к зрелости (около 40 лет) как нормативный кризис в развитии, «перелом в жизни» Осознание утраты молодости. Изменение восприятия временной перспективы. Начало снижения физических сил и возможностей. Изменение личностного отношения и смысловая перестройка

сознания, изменение иерархии мотивов. Возрастание потребности в продуктивном самовыражении. Индивидуализация и формирование самодостаточности и независимости.

Зрелость как вершина жизненного пути. Основные задачи развития: сохранение супружеских отношений, воспитание детей, достижения в карьере, развитие форм досуга и хобби, принятие и приспособление к изменениям организма, принятие ответственности за стареющих родителей. Особенности социальной активности в зрелом возрасте. Развитие самодостаточности и особенности общения.

Проблема развития познавательных процессов в зрелом возрасте. Двухфазность развития психических функций в разные периоды взрослости. Закон гетерохронности развития психических функций [2].Факторы, влияющие на развитие интеллекта в зрелости. Критика теории зрелости как «психической окаменелости». Возможности обучения в зрелых возрастах.

18. СТАРЕНИЕ И СТАРОСТЬ

18.1. Понятие о геронтогенезе

Старость – закономерный этап в жизни человека изучает геронтология. Одним из первых на этот возрастной период обратил внимание И.И.Мечников. В 30–е годы XX века академиком А.А.Богомольцем была сформулирована проблема геронтологии – изучение старения организма с целью профилактики его преждевременного старческого увядания.

Возрастные границы геронтогенеза согласно Международной классификации включают три периода:

– пожилой возраст (женщины от 55 до 75 лет; мужчины от 60 до 75 лет);

– старческий возраст (75 – 90 лет);

– долгожители (старше 90 лет).

Период геронтогенеза в психологии рассматривается с позиций принципа историзма. Древние люди не знали старости, а первые старики появились с началом использования огня, они являлись хранителями очага. Продолжительность жизни была низкой. Так, средняя продолжительность жизни в бронзовом веке не превышала 18–20 лет, в средние века – она увеличилась до 35 лет, в 19 веке – до 44 лет, а к концу 20 века – до 68–72 лет. В настоящее время обнаруживается тенденция к замедлению старения.

Выделение этого возрастного периода связано с комплексом социально-экономических, биологических, психологических причин. Один из демографических признаков на Земле – это снижение рождаемости и увеличение населения пожилого возраста. Поскольку средняя продолжительность жизни современного человека

значительно выше, чем у его предков, то и старческий возраст превратился в самостоятельный период геронтогенеза.

Процесс старения – это генетически запрограммированный процесс, он сопровождается определенными изменениями в организме человека. Происходит старение сердечно-сосудистой, эндокринной, иммунной, нервной и других систем. В целом ослабевает деятельность организма, общий запас энергии уменьшается. Наблюдается не эволюция, а инволюция организма, т.е. отрицательные изменения. Е.Ф.Рыбалко отмечала, что в этот период обнаружено много противоречивых процессов, характеризующих не только снижение, но и усиление активности организма. Происходит усиление и специализация закона гетерохронии, поэтому можно обнаружить инволюцию одних систем, и вместе с тем длительную сохранность, даже усиление активности других. И.В. Давыдовский по этому поводу писал, что хотя эволюционно-инволюционные процессы присущи в той или иной мере всему онтогенезу, но в период старения это заметно более отчетливо. Например, в период старения происходит ослабление процессов возбуждения и торможения, но в целом не наблюдается фронтального ухудшения функций нервной системы. В центральной нервной системе в противовес старению развиваются приспособительные функциональные механизмы: усиливается охранительное торможение во время длительной работы, растет чувствительность нервных структур к отдельным химическим веществам, поскольку гормонов вырабатывается меньше, то и меньшие дозы инсулина, адреналина, тироксина вызывают изменения в нервных центрах.

Происходит формирование новых приспособительных механизмов. Наряду с деструктивными изменениями (отложение жиров, солей, пр.) отмечаются и явления адаптации, приспособления, например, проницаемость сосудов становится хуже, поэтому меньше кислорода нужно для тканей и органов. Таким образом, происходит преодоление деструктивных явлений старения и сохранение жизнедеятельности организма.

В связи с этим геронтогенез следует рассматривать как новый этап развития, а не как период угасания. Ослабление и разрушение одних систем приводит к интенсификации других, что обеспечивает в целом сохранность функционирования организма. Другой важный момент заключается в том, что происходит замена одних механизмов другими, резервными. Наблюдается также эффект компенсации, когда одни системы берут на себя не свойственные им ранее функции, возмещая работу ослабленных или разрушенных структур. Работоспособность организма в целом сохраняется.

Геронтология располагает большим количеством фактов, свидетельствующих о высоком физическом и умственном потенциале людей пожилого возраста.

Наряду с физическим старением, происходит психическое старение, которое многообразно, и диапазон его проявления достаточно широкий.

Ученые выделяют различные типы старения. И.С.Кон выделил несколько типов старения, проходящих как по положительному, так и по отрицательному пути.

Типы старения, проходящие по положительному пути.

Первый тип – активная творческая старость, когда человек, уходя на пенсию, продолжает участвовать в общественной жизни, живет полноценной жизнью, не испытывая ущербности.

Второй тип – пенсионеры занимаются делами, на которые у них раньше не было времени (самообразование, отдых, развлечения и т.п.) Для них характерна хорошая адаптация к новым условиям.

Третий тип – люди находят приложение своих сил в семье.

Четвертый тип – основным смыслом жизни этих пенсионеров является забота о собственном здоровье. Они обычно преувеличивают свои действительные и мнимые болезни, у них наблюдается повышенная тревожность.

Наряду с положительными типами старения, И.С.Кон выделил и отрицательные типы. К ним он отнес агрессивных старых ворчунов, недовольных всем, критикующих и поучающих всех, а также разочарованных в себе и собственной жизни одиноких неудачников, обвиняющих себя за упущенные возможности и считающих себя глубоко несчастными людьми.

18.2. Социальная ситуация развития и ведущая деятельность в пожилом возрасте

Социальная ситуация развития связана с уходом человека на пенсию.

Перед выходом на пенсию человек переживает кризис предпенсионного возраста. Некоторые воспринимают выход на пенсию, как окончание жизни, своей полезности, безвозвратной потери главного смыслообразующего мотива жизни. Это связано с изменением привычного стиля жизни в связи с прекращением трудовой деятельности или со снижением ее интенсивности. Появляется противоречие между внутренним желанием продолжать работу и рациональным пониманием необходимости ее прекращения. Это дается человеку тяжело, т.к. происходит отказ от прежнего статуса и социальных ролей. Для многих подобные изменения общественной роли оказываются самым значительным событием в жизни. Сужается привычный круг общения, происходит уменьшение доходов. Как правило, люди, имеющие высокий уровень образования и занимающие руководящие должности, страшатся этого момента. Тяжело переживают уход на пенсию люди, склонные к лидерству.

Люди, занятые на тяжелой физической работе, ожидают пенсию с положительными чувствами. Есть категория людей, которые воспринимают свою работу как обязанность, вынужденную необходимость, для них выход на пенсию означает освобождение от скучной, утомительной, рутинной работы. Некоторые выход на пенсию воспринимают как освобождение от необходимости подчиняться начальству. Для людей, относящимся к этим группам, выход на пенсию является благом.

Как видим, выявлена тенденция: чем выше уровень профессионализма, тем тяжелее переживается прекращение трудовой деятельности.

Наблюдения за пенсионерами позволили выявить следующую закономерность: прекращение работы оказывает влияние на ускорение процессов инволюции организма. Несмотря на наличие времени для отдыха, состояние здоровья людей не улучшается, а ухудшается, особенно у административного персонала.

К выходу на пенсию человека нужно заранее готовить, т.к. отсутствие психологической подготовки усугубляет предпенсионный кризис. Люди, сосредоточенные только на работе, потерю ее воспринимают как крах в жизни. Некоторые сами понимают необходимость и важность подготовки к выходу на пенсию. Процесс подготовки к пенсии условно можно разделить на три этапа.

На первом этапе человек постепенно осознает, что надо освобождаться от ряда трудовых обязанностей и несколько суживать сферу ответственности, чтобы впоследствии избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию.

На втором этапе человек старается представить свою жизнь на пенсии, поэтому он намечает некоторый план своих действий и занятий, которыми он будет заниматься в этот период времени.

На третьем этапе людьми овладевают заботы о завершении работы и оформлении пенсии. Они практически уже живут теми целями и потребностями, которые будут побуждать их к действиям в оставшийся период жизни.

Умение людей смотреть на жизнь с точки зрения не только потерь, но и предоставляемых возможностей, позволяет найти новый смысл жизни в старости.

Все причины, из-за которых человек страшится пенсии, приводят к тому, что многие стремятся как можно дольше оставаться на своем рабочем месте и работать до тех пор, пока хватит сил. Для таких людей работа – это стремление к определенным целям: от обычного поддержания материального благополучия до сохранения и преумножения карьерных достижений. Отсутствие работы приводит человека к осознанию ослабления своей роли в обществе, а иногда и к ощущению ненужности, бесполезности. В этих случаях человек сосредоточивает свои усилия на поддержании социального интереса,

выражающегося в целенаправленном поиске таких видов деятельности, которые дают ему ощущение своей полезности и сопричастности с жизнью общества.

Продолжение трудовой деятельности после выхода на пенсию возможно по трем вариантам.

Первый – это продолжение работы в прежней профессиональной сфере, но с постепенным изменением характера выполняемой работы.

Второй – это перемещение в другую профессиональную сферу, чаще всего со снижением квалификации и статуса профессии.

Третий – это труд в условиях семьи.

Какая деятельность является ведущей в пожилом возрасте? Этот вопрос недостаточно изучен. Ученые высказывают разные мнения по этому поводу. А.Г.Лидерс склонен считать, что ведущей деятельностью является особая внутренняя работа, направленная на осмысливание своей жизни.

Н.С.Пряжников считает ведущей деятельностью поиск себя в новом качестве – это проба сил в разных новых видах деятельности: хобби, общественная деятельность, воспитание внуков и пр. Причем пенсионеры могут менять одно увлечение за другим.

В условиях резкого ухудшения здоровья ведущей деятельностью можно считать подготовку к смерти. Это проявляется в приобщении к религии, в активном поиске путей выхода из тупиковых ситуаций или же в увлечении лечением, чтобы хоть как-то бороться с болезнями. Проблема определения ведущей деятельности в пожилом возрасте еще не решена.

18.3. Особенности психического развития

Всем психическим процессам присуще старение, но этот процесс носит разнородный характер. Восприятие осуществляется благодаря деятельности различных анализаторов. Отмечается снижение деятельности различных анализаторов. Примерно у трети пожилых людей происходит снижение слуха, обычно эти потери бывают легкими или умеренными. Выявлено, что пожилые люди хуже слышат громкие звуки, слышимость шорохов, шумов сохраняется и в позднем геронтогенезе. Это объясняется сохранностью оборонительного рефлекса. В процессе старения ухудшается слуховая чувствительность человека к высоким тонам, что непосредственно отражается на восприятии отдельных звуков речи, например, таких, как С,Ш,Ч,Ф. Пожилые люди, обладающие снижением слуховой чувствительности, могут выглядеть невнимательными, на самом деле они просто не понимают, что им говорят. Некоторые из-за того, что плохо слышат, становятся замкнутыми, подозрительными.

У пожилых людей обнаруживается нарушение зрения. Уменьшается способность фокусировать взгляд на предметах, что происходит из-за потери эластичности хрусталика. Из-за сложности фокусировки взгляда пожилым людям часто доставляет проблемы яркий свет, им трудно воспринимать резкие контрасты и рассматривать мелкие детали предметов. Снижается острота зрения и объем перцептивного поля. Эти недостатки легко устраняются с помощью очков.

Еще одним признаком возрастного изменения зрения является то, что многим пожилым людям трудно игнорировать не относящиеся к делу раздражители, например, с возрастом все труднее обнаружить конкретный дорожный знак среди множества других. Происходит постепенное снижение цветовой чувствительности: не изменяется чувствительность к желтому цвету, замедленно снижается – к зеленому и значительно ослабевает реакция на красный и синий цвет.

Глазомерная функция и сенсорное поле остаются достаточно высокими вплоть до 70 лет.

Снижение чувствительности характерно не для всех органов чувств. Вкусовые ощущения в старости почти не изменяются. Особенно хорошо сохраняется способность ощущать сладкое. Незначительно снижается различительная чувствительность к горькому.

Обоняние, по сравнению со вкусом, существенно ухудшается.

Характер и степень ослабления сенсорных функций могут сильно различаться, и это, прежде всего, связано с индивидуальными особенностями человека и той деятельностью, которой он занимался в жизни, например, у музыкантов изменение слуховой чувствительности менее выражены, чем у остальных людей.

При обследовании памяти у пожилых людей были выявлены неравномерные изменения различных ее видов. Особенно страдает механическая память. Лучше сохраняется логическая память. Основой прочности памяти являются внутренние смысловые связи. Они проявляют большую избирательность в отношении того, что надо хранить в памяти. Запоминание бесполезных слов у многих вызывает внутренний протест, поэтому в экспериментах на механическое запоминание результаты невысокие. Но в пересказе смысла пожилые люди демонстрируют весьма высокие результаты, к тому же они хорошо запоминают интересные метафоры, высказывания.

Установлено, что пожилые люди лучше припоминают подробности исторических событий, т.к. непосредственно в них участвовали.

Существуют и индивидуальные различия в функционировании памяти, у более образованных людей лучше сохраняется память, чем у менее образованных сверстников.

Основой памяти в старческом возрасте являются логические связи, а ведущим видом памяти становится смысловая, логическая память.

У пожилых людей хорошо развито мышление, особенно мудрость. Мудрость – это экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенное суждение и давать полезные советы по жизненно важным вопросам. Мудрость считается когнитивным свойством личности, в основе которого лежит кристаллизованный, культурно-обусловленный интеллект.

В пожилом возрасте сохраняется творческая активность и довольно высокая работоспособность. Изучение биографий выдающихся людей это подтверждает. В исследовании Л.А.Рудкевич приведены примеры творческого долголетия. Многие и после 70 лет продолжали успешно заниматься творчеством в разных сферах науки, искусства, литературы (Г.Галилей, И. Кант, И.П.Павлов, Б. Шоу, В. Гюго, Л.Н.Толстой и многие другие).

Отсутствие спада показателей интеллектуальных функций связано с их включенностью в профессиональную деятельность. Те функции, которые тренируются, более устойчивы к старению. Социальная активность, включенность в творческую деятельность являются важным условием долголетия. По данным ВОЗ 50% здоровья человека зависит от образа жизни, 20% – от наследственности, 20% – от экологии, 10% – от медицинской помощи. Следовательно, активный образ жизни препятствует появлению старческого слабоумия.

Снижение познавательной деятельности у пожилых людей может быть обусловлено разными причинами. Среди них различные заболевания мозга, сосудистые поражения мозга, а также общее ухудшение здоровья, низкий уровень образования, отсутствие мотивации к познавательной деятельности и пр.

В период геронтогенеза происходят изменения в эмоциональной сфере. У пожилых людей она во многом зависит от того, как пережилось окончание трудовой деятельности, от того, по какому типу проходит старость. Ермолаева М.В. считает, что каждый человек осознанно или неосознанно осуществляет выбор своей стратегии старения. Первая стратегия предполагает возможность дальнейшего прогрессивного развития личности. Вторая – связана со стремлением сохранить себя как индивида, т.е. направлена на выживание. Возможность развития при этой стратегии ограничена.

В зависимости от выбора смысла дальнейшей жизни зависит эмоциональное состояние человека. В литературе недостаточно внимания уделяется описанию переживаний, сопровождающих конструктивный тип старения. Как правило, это

ощущение счастья, внутренняя уравновешенность, отсутствие зависти к другим людям и т.п.

Деструктивная стратегия старения анализируется более детально. Поскольку она направлена на сохранение человека как индивида, то характеризуется тем, что человек старается сохранить свои эмоциональные ресурсы. Для этого у него формируются специальные защитные механизмы.

Наиболее распространенным переживанием является старческая озабоченность. У пожилых людей можно наблюдать острые эмоциональные реакции на слабые раздражители. Зато в критических ситуациях они вообще могут не проявлять эмоций, т.е. наблюдается неадекватность эмоциональных реакций. Это является позитивным моментом при многих потерях близких людей, которые сопровождают старость.

Проявляется эмоциональная отстраненность, внешне она выражается как безразличие. Пожилые люди сосредоточиваются на собственных переживаниях и ничего больше не хотят замечать. Эмоциональная отстраненность помогает им избегать многих глубоких страданий, опять-таки связанных с уходом близких людей.

Типичным является стойкое понижение настроения. Субъективно оно переживается как чувство пустоты, ненужности, неинтересности происходящего. Человек пребывает в грустном настроении без наличия на это объективных причин. Возрастают обидчивость, тревожная мнительность и пр. Пожилому человеку такое состояние кажется нормальным, поэтому всякая помощь отвергается. Причиной возрастно-ситуационной депрессии является неприятие собственного старения.

Н.Ф.Шахматов выделил три варианта проявления депрессии в пожилом возрасте.

Первый вариант – это ипохондрическая фиксация на своих болезненных ощущениях. Человек живо обсуждает с окружающими свои болезни, может увлеченно заниматься оздоровлением организма, сетует на врачей, что они невнимательные, плохо лечат.

Второй вариант – наличие у человека ярких идей о притеснении. Он считает, что окружающие относятся к нему несправедливо, притесняют, хотят избавиться. Это приводит к обидам. Поскольку у человека снижается критичность, то ему невозможно доказать, что это не так.

Третий вариант – это наличие у человека тенденции к вымыслам. Они придумывают, какими они были значимыми людьми.

В пожилом возрасте появляются различные страхи, а основным является страх смерти.

Известно, что отрицательные эмоции приводят к заболеваниям, поэтому важно, чтобы в пожилом возрасте эмоциональная сфера была не снижена.

18.4. Особенности личности в старости

В пожилом возрасте не происходит каких-либо изменений личностных характеристик, личность пожилого человека сохраняет индивидуальные черты.

Происходит изменение потребностей, на первое место выступают потребности в избегании страданий, в независимости. Возможна акцентуация некоторых личностных черт: осторожность перерастает в подозрительность, бережливость – в скупость и т.п.

Происходит изменение мотивационной сферы. Это связано с уходом на пенсию. Фактором, влияющим на позитивное развитие мотивационной сферы пожилого человека, является реализация в удовлетворении, которое давала раньше работа. Многие люди на работе проводили столько времени, что их самоуважение было связано с их профессиональной деятельностью. Все, чем они занимались в свободное время, не имело для них такого значения, как работа. Выход на пенсию у них означает отказ от тех планов и перспектив, которые были в период взрослости. Особенно тяжело приходится тем, кто никогда не находил удовлетворения ни в чем, кроме работы. Ни в хобби, ни в чтении, ни в получении дополнительного образования.

Чем старше человек, тем больше ослабляется его связь с обществом, ему все труднее становится самостоятельно удовлетворять свои потребности, все больше требуется внимания и заботы со стороны других людей. Если сравнить людей 60–69 лет и 80–89 лет, то видны существенные различия в их целях и мотивах. Так называемые молодые пенсионеры по-прежнему испытывают потребность что-то делать, потребность в самореализации, в активном участии в жизни общества. После 70 лет большинство пожилых людей сталкиваются с болезнями и потерями. У них ограничиваются возможности в передвижении в пространстве, человек все меньше навещает друзей, родственников, не заботится о своей общественной роли. На первый план выдвигается основная потребность – поддержание физического здоровья на приемлемом уровне. Очень важно, чтобы в этом возрасте данная потребность не осталась единственной, и человек продолжал бы сохранять интерес к жизни, жил бы решением реальных вопросов, а не только воспоминаниями. Хотя многие пожилые люди предпочитают жить «одним днем», не строя планы на будущее. Это связано с общим изменением временной жизненной перспективы. Многие пожилые люди довольны своим настоящим, а при мысли о недалеком будущем испытывают тревогу.

Особое значение для пожилого человека приобретают забота и внимание со стороны других людей, общение. Многие ученые считают, что наличие у пожилого человека социального интереса и включенность его в социальные связи способствует замедлению старения.

Мотивация семейных отношений, включая любые отношения с родственниками, определяется несколькими аспектами, среди которых наиболее значимыми являются супружеские отношения, отношения с детьми и внуками, с братьями и сестрами. У пожилых людей проявляется большое желание общаться с молодежью, они полагают, что за этим стоит необходимость связи разных поколений. Особенностью является появление особой близости даже к незнакомым людям, понимание ценности человеческих взаимоотношений.

Исследование самооценки пожилых людей показало, что растет число неудовлетворенных жизнью людей. Замечено, что при снижении самолюбия, инициативности, происходит укрепление моральных убеждений.

Задания для самообразования

Литература:

1. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : (психология развития и возрастная психология) : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - М. : Гардарики, 2005. – 349 с. (можно любое изд.).

Глава 19. Взрослость: старение и старость, с. 306-341.

2. Александрова, М. Д. Геронтогенез человека / М. Д. Александрова // Психология развития : хрестоматия. - СПб., 2001. – С. 406-435.

3. Геронтопсихология : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. - СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 391 с.

Методические рекомендации

Понятие о геронтогенезе. Биологические и социальные факторы, влияющие на старение. Историческая изменчивость оценки старости и старения. Роль психологического и личностного факторов в процессе старения. Понятие об инволюции и эволюции в период старения. Законы геронтогенеза: гетерохронность, специфичность развития, закон разнообразия.

Возрастные изменения восприятия, внимания, памяти, мышления в период старения и возможности их компенсации. Профилактика старения. Задачи развития: принятие и освоение новых социальных ролей, адаптация к потере физических возможностей, подведение итогов жизни и ее принятие, развитие личностной позиции в отношении смерти, деятельность самообслуживания как возможность сохранения

самостоятельности и независимости. Развитие потребности в передаче накопленного опыта, уважении и самоутверждении.

Выход на пенсию. Проблема участия в трудовой деятельности в старости, ее значение для сохранения нормальной жизнедеятельности и долголетия. Значение общественных интересов для формирования деятельной старости. Жизненная мудрость как психическое новообразование возраста. Влияние истории жизненного пути на процесс старения. Особенности общения и межличностных отношений в старости. Одиночество в старости. Проблема долголетия и жизнеспособности. Факторы долголетия. Старость как социальная проблема.

Кручинин Владимир Александрович
Комарова Надежда Федоровна

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор:
Д.М. Фетюкова

Подписано в печать   Формат 60х90 1/16 Бумага газетная. Печать трафаретная.
Уч. изд. л. 13,3. Усл. печ. л. 13,7. Тираж 500 экз. Заказ №

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» 603950, Нижний Новгород, ул. Ильинская, 65.
Полиграфический центр ННГАСУ, 603950, Н.Новгород, Ильинская, 65